جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية

إعداد الطالب
قالط علي العنزي

إشراف
الدكتور حسن أحمد الطعاني

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية قسم الاصول والادارة التربوية

جامعة مؤتة 2009

الإهداء

أتشرف بإهداء هذا البحث: إلى والدتي حفظها الله إلى رمز المحبة و العطـاء إلى نبع الحنان التي لا تكل من الدعاء لي والتي رغبتني في العلم وشجعتني علـى مواصلة الدراسة وكان لها عظيم الأثر في تعليمي .

إلى أخواني وأخواتي الذين وقفوا بجانبي و شجعوني و ساهموا معي بكل مـا يستطيعون من أجل إنجاز هذا العمل.

إلى زوجتي ورفيقة دربي التي صبرت من أجلي ووقفت بجـانبي وتحملـت سفري أثناء الدراسة والتي كانت عوناً لي _ بعد الله _ في توفير الجو المناسب في إنجاز هذا العمل وإلى بناتي رنا والين وجود اللواتي ضحين بأوقاتهن من أجلـي، وتحملن طول انشغالي عنهن.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد فلهم مني صالح الدعاء والشكر والامتنان

قالط علي العنزي

الشكر والتقدير

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده .....وبعد...

أشكر الله تعالى أن من علي ووفقني بفضله وكرمه لإكمال هذا البحث العلمي جعل الله فيه فائدة ونفع لإخواني المعلمين والباحثين في ميدان التدريب التربوي.

وانطلاقاً من هدي النبي صلى الله عليه وسلم في شكر كل من يقدم المعروف حيث قال: (من لم يشكر الناس لم يشكر الله)، فإنني أتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور حسن أحمد الطعاني المشرف على هذه الرسالة، الذي منحني الكثير من وقته الثمين وعلمه الغزير وعطائه الوفير وما قدمه لي من توجيهات سديدة وقيمة كانت لها أكبر الأثر في إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلي اللجنة الموقرة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وهم سعادة الأستاذ الدكتور أحمد بطاح، والدكتورة منيرة الشرمان، والعضو الخارجي سعادة الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش رئيس قسم الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية لما بذلوه من وقت وجهد لقراءة وتصويب الرسالة، والشكر موصول إلى كافة أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الأصول والإدارة التربوية في جامعة مؤتة.

كما أقدم شكري وتقديري لكل من الأستاذ سلطان طخطيخ العنزي رئيس قسم الصفوف الأولية بإدارة تعليم منطقة تبوك، والأستاذ فواز مبارك العنزي مدير مدارس تبوك النموذجية، والأستاذ عبد الرحمن زعير مدير مدرسة طارق بن زياد لتعاونهم معي، والشكر لجميع زملائي وإلي كل من ساعدني في إظهار هذا العمل.

وفي الختام أسأل الله عز وجل أن يؤتي هذا العمل ثماره المرجوه، ويحقق منه المبتغى، والله ولي التوفيق.

قالط علي العنزي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية

قالط بن علي العنزي

جامعة مؤتة 2009

هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية و(67) مديراً ومديرة للمدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع البيانات وزعت على كامل عينة الدراسة. وقد ضمت الاستبانة ستة مجالات هي: التخطيط، والمنهاج والوسائل، والإجراءات والأساليب، والنمو المهني والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم

بينت نتائج الدراسة:

1) أن حاجات معلمي الصفوف الأولية التدريبية مرتفعة في جميع مجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على مجالات (التخطيط، ومحتوى المنهاج والوسائل والإجراءات والأساليب) ولصالح المعلمات

3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على مجال (النمو المهني) ولصالح المديرات.

4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل والخبرة. وقد أوصى الباحث ببناء برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

Abstract

The Training Needs of the First Classes Teachers from Their Perspectives and their Principals in Tabuk Instructional City

Qalet Bin Ali Al-Anazi
Muta University / 2009

The study aims at investigating the first classes teachers' training needs from their perspectives and principals in Tabuk instructional city. The sample of the study consisted of (370) male and female teachers and (67) male and female principals in Tabuk. The sample of the study was selected using the simple random way. To achieve the purposes of the study, a questionnaire was developed and distributed.

The questionnaire consisted of six domains; planning, syllabus and aids, procedures and techniques, professional development, human relations and classroom management and evaluation.

The findings of the study revealed the following:

1) The training needs for teachers of the first classes were high in all fields of the study from the teachers and school principals' perspectives.
2) There were statistical significant differences ($a \geq 0.05$) in the training needs of the first classes teachers in Tabuk from their perspectives due to gender on all domains (planning , syllabus content, aids, procedures and techniques) in favor of female teachers .
3) There were statistical significant differences ($a \geq 0.05$) in the training needs of the first classes teachers in Tabuk from their perspectives due to gender on all domains (planning , syllabus content , aids, procedures and techniques) in favor of female principals .
4) There were no statistical significant differences ($a \geq 0.05$) in the training needs of the first classes teachers from the perspectives of teachers and male principals in Tabuk due to qualification and experience.

In light of the results of the study, the researcher recommended the following; building training programs for the first classes teachers stemmed from their real training needs.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

إن ما يشهده العالم المعاصر من التغيرات والتطـورات المعرفيـة والعلميـة والتكنولوجية، والتحديات المعلوماتية، يزيد من أهمية التنميـة المـستمرة لقـدرات وكفاءة الأفراد، وتطوير كافة الأنظمة لمواكبة هذه التحديات المعلوماتيـة بأبعادهـا المختلفة. ويعد تطوير النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته هـو أداة الأمم لتطوير تربية أجيالها تربية شمولية ومتكاملة، لأن التربية هي اللبنة الأساسـية في بناء وإعداد وتأهيل شخصية الفرد والكوادر البشرية إعدادا سليماً، يتمـشى مـع مقتضيات العصر وموجهة نحو تحقيق الأهداف التي تحددها الجهات التي تـشرف على العملية التعليمية التربوية.

وبما أن التعليم هو وسيلة مهمة لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإن المعلـم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم كما يعد أحد المـداخل الأساسـية مـن مدخلات العملية التعليمية، لذا تجد الدول على اختلاف فلسفاتها وأهـدافها ونظمهـا الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنـة التعلـيم والارتقـاء بـالمعلم كـل اهتمامهـا وعنايتها، كما تتيح له فرص النمو المهني المستمر، لكي يواكب التطورات الهائلـة في ميادين الحياة المختلفة. وأن يكون على دراية مستمرة بالتطورات التي تحدث في مجال تخصصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستخدمة من يوم لآخـر حتى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم طلبته والارتقاء بهم إلـى مـستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى (عبدالسميع وحوالة،2005) .

ولكي يواكب المعلم هذه التطورات الحديثة وينسجم مع المتغيـرات المتلاحقـة يتوجب أن يأخذ إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمـة عنايـة كـل ذوي العلاقـة وصناع القرار، فلابد أن يكون تدريبهم أثناء الخدمة مستجيباً لحاجاتهم، مـن أجـل زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم وفقاً للحاجات المتغيـرة، واسـتجابة للتغيـر فـي متطلبات المهنة، ومواجهة مـا يطـرأ علـى المعلمـين أنفـسهم مـن تغيـرات (عبيدات، 2007).

فالتدريب مدخل أساسي من مداخل تنمية القوى البشرية في المؤسسات، ويعتبر من الأنشطة الضرورية ومن الوظائف الأساسية لإدارة الموارد البشرية كونه نشاطاً يعود بالفائدة على الفرد العامل والمنظمة والمجتمع على حد سواء (الهيتي، 2000).

كما يعد التدريب مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفايتها، وتطوير أداء العمل، وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة في العصر الحديث، حتى أصبح ضرورة ملحة نظراً للتطور السريع في المجالات والمهن كافة مما يستلزم مواكبة الأفراد هذا التطور المتسارع (الطعاني، 2007).

لذلك يحتل التدريب أهمية كبرى في أي مؤسسة أو منظمة بجانب أنه يحتل مكانة خاصة في القطاع التربوي للدور المتميز للتربية في حياة الأمم ونظراً للتطورات الهائلة التي تحدث في ميدان التربية (شريف وسلطان، 1983).

وقد حدد (عبد السميع وحوالة، 2005) أبرز أهداف التدريب التربوي والتي تتمثل بما يلي:

1- تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراته مما يجعله راضياً عن عمله ليساعد في رفع الروح المعنوية.

2- تنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية.

3- تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية.

4- إعداد المعلمين للمساهمة في البرامج التدريبية وخلق جو من التعاون.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الأساسية للمعلمين أثناء الخدمة لذلك تعد أكثر الاحتياجات التدريبية للمعلمين ذات أهمية هي وفقا لما ذكره (عبد السميع وحوالة، 2005) وتتمثل بما يلي:

1- الأساليب الحديثة في طرق التدريس.

2- التفاعل الصفي.

3- الإدارة الصفية.

4- اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.

5- تنظيم المادة الدراسية.

6 - تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

وقد عنيت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة باعتباره الدعامة لتوظيف الأساليب التربوية الحديثة والإفادة منها. لـ ذا تقيم دورات تدريبية متعددة كل عام تستهدف ما يأتي:

أ- تجديد معلومات المعلمين واطلاعهم على التعاميم والتعليمات الحديثة.

ب- تدريبهم على طرق تدريس المواد الجديدة كمادة الحاسب الآلي والمكتبة.

أما الجهود التي بذلت بهدف رفع كفاية المعلمين أثناء الخدمة فشملت ما يأتي:

1- إتاحة فرصة الانتساب والدراسات المسائية في الجامعات.

2- ابتعاث بعض المعلمين لدراسة الماجستير والدكتوراه.

3- الموافقة على تفرغ بعض المعلمين لمواصلة دراستهم في كليات المعلمين، ولمواصلة دراستهم الجامعية بكليات التربية المختلفة بالجامعات السعودية.

إنشاء مراكز التدريب التربوي لتتولى تدريب المعلمين والقيادات التربوية في كافة المجالات التربوية والتعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2002).

وقد نصت المادة (34) من نظام الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية على عدد من السياسات التدريبية تشمل:

1) إلزام المعلم بالالتحاق بالبرامج التدريبية التي تلبي احتياجاته الفعلية الضرورية ضمن البرامج التدريبية المتوافرة.

2) التأكيد على وجوب التحاق المعلم بأحد البرامج التدريبية بما لا يقل عن برنامج واحد كل خمس سنوات كحد أقصى.

3) العمل على تضمين استمارة تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية بنداً يخص البرامج والدورات التدريبية.

4) إتاحة فرص التدريب التربوي بتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق بها.

5) ربط جميع فرص الترقي الوظيفي لوكالة المدارس وإداراتها والإشراف التربوي والنقل داخل المحافظة والمنطقة أو خارجها والإيفاد للدراسة بالداخل والابتعاث للخارج والدراسات العليا والإيفاد للعمل خارج المملكة وغيرها من

الفرص المتاحة للحصول على حد أدنى من النقاط في التدريب (وزارة التربية والتعليم، 1984).

وكذلك قدمت وزارة التربية والتعليم في المملكة ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي والإدارة العامة للتدريب العديد من الدورات التدريبية لمعلمي المواد في المرحلة الابتدائية. وقد اتسمت تلك الدورات بالتفاوت من حيث مدتها وعدد المشاركين فيها وموضوعاتها وهي دورات قصيرة تتراوح بين أسبوع وخمسة أسابيع، وكان من أبرزها الدورات التنشيطية التي تعقدها الوزارة ممثلة في إدارات التعليم بمناطق المملكة مع بداية كل عام دراسي (الفاهمي، 2000).

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم عناصر العملية التدريبية، بل يمكن النظر إليها كأساس للتدريب الناجح الفعال، وله الدور الأكبر في المساعدة على الأداء المحسن، وتحقيق الأهداف الأساسية للعملية التدريبية في المؤسسات حيث يتم في هذه المرحلة تحديد من هم الأفراد الذين يحتاجون إلى التدريب ونوع التدريب والفئة المستهدفة والمرحلة العمرية والنتائج المتوقعة، ومن هذا الأساس يبرز دور المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية للتعامل مع طلبتهم (عطوي، 2004).

وقد أشار (عايش، 2008) إلى الاحتياجات التدريبية على أنها مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المعلمين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفايتهم ومهارتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل، أو هي نقص في المعلومات والمهارات والاتجاهات تعرقل سير العمل، وسير السياسة العامة للأجهزة، وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم علية التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء، وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية، وحدها ينبغي تصميم البرنامج التدريبي، من هذا المنطلق جاء أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة بتركيزه على كافة الإصلاحات التعليمية المرتبطة بنوعية وشخصية العاملين في مهنة التعليم.

وقد أشارت (الجبر، 1991) في تقدير وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية. إذ يذهب البعض إلى الاعتقاد بان المعلمين هم أفضل من يقوم بتحديد احتياجاتهم التدريبية، وذلك من منطلق إذا المعلم قدر حاجاته التدريبية، فإنها

ستكون اقرب إلى الواقع، كما إن دافعيتهم نحو التدريب ستكون أفضل، إذ أن منحهم فرصة المشاركة في تخطيط برامج التدريب، يمنحهم الشعور بالأهميـة والرضـى النفسي، ومعرفة النقص من الحاجات التربوية. وكذلك فان المعلمين لن يغيروا مـن أدائهم ما لم تتوفر القناعة الكافية لديهم بان هنالك تناقضا بين أدائهم الفعلـي والأداء المطلوب.

ولما كان معلم الصف هو أكثر المعلمين تأثيراً في طلبة هذه الصفوف، ولمـا لهذا المعلم من خصوصية متميزة عن غيره من المعلمين فـي ميـدان التـدريب، خصوصاً وأنهم مطالبون بتدريس جميع المباحث الدراسية لهذه الـصفوف، لـذلك اهتم المختصون في تدريب هؤلاء المعلمين، وإعطائهم الرعاية الكافية ووضعها في قمة سلم الأولويات لديها، وذلك من خلال عقدها للبرامج التدريبية المناسبة والهادفة إلى رفع درجة إتقانهم للمهارات الأساسية التي تعتمد على مدى الاهتمام بمعلمـيهم وتوفير الاحتياجات التدريبية المناسبة لهم، والتي تنبع من صميم حاجاتهم (الشلالفة، 1995).

وعلى ضوء ذلك ينبغي العمل بطرق منظمة لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بطرق وأساليب مختلفة، لما لهذه الصفوف الثلاث الأولـى من المرحلة الابتدائية من أهمية فهي القاعدة التي يرتكز عليهـا إعـداد الناشـئين للمراحل التالية من حياتهم، خاصة في ظل عدم وجـود تخـصص معلـم صـف، واختلاف التخصصات بين معلمي هذه الصفوف .

لذلك فإن الباحث من خلال خبرته في الصفوف الأولية قد لاحظ مـدى حاجـة معلمي الصفوف الأولية إلى برامج تدريبية قائمة على حاجاتهم الفعليـة، لأن تلبيـة احتياجاتهم يحقق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النفسي وإخلاصهم وتمكينهم مـن أداء رسالتهم، وهذا ينعكس تأثيراً ايجابياً على الطلبة وخاصـة مرحلـة الـصفوف الأولية، لذا فقد سعت هذه الدراسة للتعرف على الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينـة تبـوك التعليمية.

2.1 مشكلة الدراسة:

يحظى النمو المهني المستمر للمعلم بأهمية متزايدة لمواكبة التغيرات المستمرة والمتجددة للمجتمع البشري في ضوء التطور التكنولوجي. لذلك اكتسب كل من التدريب والتعلم المستمر أهمية متزايدة في الوقت الحالي، من أجل النهوض بالمعلم وتنميته مهنياً وعلمياً مما ينعكس تأثيره على العملية التعليمية.

وتحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة تمثل نقطة البداية والأساس الذي يرتكز عليه التدريب السليم من أجل الوصول إلى الكفاءة وتحسين الأداء (ياغي، 1986)، حيث أن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب (شريف وسلطان، 1983) .

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والمؤتمرات التي أكدت على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتي أوصت بضرورة إجراء دراسات وبحوث ميدانية عديدة في مختلف التخصصات لتقصي الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين، مثل دراسة (الفاهمي، 1999) حيث أوصى بتصميم برامج تدريبية لمعلمي القراءة في الصفوف الأولية لإشباع حاجاتهم التدريبية الفعلية، ودراسة (أبو الروس، 2001) والتي أوصى فيها بضرورة أن تكون الدورات نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في مجال تطوير معارف المعلم ومهاراته للعمل على تحقيق درجة عالية من الفاعلية، كما أوصى بإجراء دراسات أخرى على معلمي الصفوف الأولية في أماكن أخرى لإغناء الأدب التربوي في هذا المجال.

وبحكم اختلاف تخصصات معلمي الصفوف الأولية وقد يسند للمعلم تدريس أي مادة حسب ظروف المدرسة بغض النظر عن تخصصه وميوله وفي ظل عدم وجود تخصص معلم صف في الجامعات السعودية وكليات إعداد المعلمين وما يتطلبه عملهم من تدريس مختلف المواد الدراسية ولأهمية مرحلة الصفوف الأولية ، فقد شعر الباحث بأهمية إجراء دراسة علمية تتحدد من خلالها الحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي تلك الصفوف. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية.

3.1 أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة على الأسئلة التالية:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك؟

2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة؟

4.1 هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية.

5.1 أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة لكونها تمثل إحدى الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، باعتبار المعلم هو من أهم مصادر تقدير هذه الحاجات، وكذلك دور مدير المدرسة في تقدير احتياجات المعلمين في مجال عملهم من خلال تقييمه لأدائهم وتحديد مواطن القوة والضعف فيه إذا أن فاعلية برامج تدريب المعلمين تعتمد على مدى قناعاتهم ورضاهم على ما يقدم لهم من برامج تدريبية. كما يتضح أن هذه الدراسة قد تناولت مرحلة الصفوف الأولية والتي تعد من أهم المراحل التعليمية التي تبنى عليها بقية المراحل.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات التربوية المهمة للأسباب التالية:

1- إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية.
2- تساعد هذه الدراسة على توفير بيانات ومعلومات فعلية عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية يستفيد منها القائمون على التدريب و مشرفي هذه الصفوف ومدي المدارس الابتدائية.
3- إثراء البحوث التربوية بالدراسات الجديدة في الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية للمعلمين.
4- وضع تصورات مستقبلية بناء على هذه الدراسة.
5- يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة المعلمون الجدد والمديرون ومشرفو المرحلة.
6- تساعد نتائج هذه الدراسة كليات التربية وكليات إعداد المعلمين في تبني فكرة معلم الصف ومن ثم وضع برامج تأهيلية للمعلمين الملتحقين في هذا التخصص.

6.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية: تعرف بأنها " معلومات، ومهارات واتجاهات، وقدرات فنية، وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها، أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة، أو نواحي تطويرية (الطعاني ،2002، ص30).

الاحتياجات التدريبية اجرائياً: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات معلمي الصفوف الأولية في مدينة تبوك التعليمية والتي تقاس باستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

الصفوف الأولية: هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني، الثالث).

معلمو الصفوف الأولية: هم المعلمون من جميع التخصصات الذين يقومون بالتدريس في الصفوف: الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، 1999).

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية .

وطبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام (1430/1429هـ) (2009/2008) على:

1- معلمي ومعلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة تبوك.

2- مديري ومديرات المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة تبوك.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للدراسة: التدريب أثناء الخدمة، ومفهومه، وأهميته وأهدافه، وأنواعه، وأساليبه، كما يتضمن الاحتياجات التدريبية، ومفهومها، وأهمية تحديدها، وطرق تحديدها، ثم مرحلة الصفوف الأولية والحاجات التدريبية لمعلميها.

التدريب :

يعد التدريب أثناء الخدمة وسيلة مهمة لمواكبة التطورات والتغيرات المعرفية والعلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر، فالتدريب ضرورة لأي فرد يريد أن يطور مهاراته ويزيد من معارفه وقدراته، ويحسن من كفاءته في الأداء، والتدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب للإطلاع على كل ما هو جديد في مجال أداء مهنته، ولاكتساب معارف ومهارات جديدة في مجال عمله.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

للتدريب أثناء الخدمة تعريفات متعددة ومتنوعة وهذا التعدد والتنوع يعكس اتجاهات التدريب، إلا أنها كلها تسير في خط واحد، نحو تحسين وتطوير الأداء، فقد عرفه (الطعاني، 2002، ص 14) بأنه " الجهود المنظمة، والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم ".

كما يراه(شريف وسلطان، 1983، ص11) بأنه: "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة التي ندربها حيث يتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".

ويعرفه (العنزي، 2007، ص15) بأنه:"برنامج منظم ومخطط بناء على أهداف وضعت وفقاً لحاجات الفرد التدريبية من أجل إحداث تغيرات إيجابية تمكنه من تطوير أدائه بشكل صحيح" .

وتراه (سفر، 1998، ص50) بأنه "عملية منظمة مقصودة تهدف إلى تعـديل سلوك الأفراد وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التـي تلبـي حاجـاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه وذلك من أجل رفع كفاياتهم الأدائيـة وتطـوير الأساليب التي يستخدمونها لتحسين نوعية الإنتاج وتحقيق الأهداف".

ويعرف جنكيز (Jinks, 1979) التدريب بأنه "إجراء منظم يرتبط بتغيير سلوكي هادف ، ويتضمن ثلاثة جوانب رئيسية هي المهارات والمعرفة ثم الاتجاهات والتـي تدعى أحياناً المهارات الاجتماعية.

أما (ياغي، 1986، ص6) فقد عرفه بأنه: "عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغيرات في سلوك وعادات ومعرفـة مهـارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلـى أهـدافهم وأهـداف المنظمة التي يعملون بها على السواء".

وهناك تعريف آخر للتدريب وهو أنه عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلـة احتياجـات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير(عبد الوهاب، 1981).

ويراه (يوسف، 1987) بأنه " كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين مـن النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التدريب وفق خطة مسبقة تتم فـي إطـار جماعي وتعاوني، وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة، وأهداف محددة".

وفي ظل التعريفات السابقة للتدريب يمكن تعريف التدريب أثناء الخدمة بأنـه مجموعة من البرامج والدورات المنظمة التي تقدم للأفراد أثناء الخدمة والتي تهدف إلى إكساب المتدربين مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لعـلاج القصور و تعديل السلوك و تطوير الأداء .

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التدريب أثناء الخدمة فرصة جيدة تتاح للأفراد للانتقال من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل عندما تتوفر لديهم القدرة والرغبة في ذلك، حيث أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر الحديث نظراً للتطور السريع في كافة المجالات و في المجال التربوي خاصة، نتيجة للانفجار المعرفي وما صاحبه من تضخم حجم المعرفة وسرعة تغيرها، والتقدم العلمي الذي فرض على المعلم متابعة ما طرأ من تقدم في محتوى التعليم وطرق التدريس وأساليبها واستيعاب ذلك وتطبيقه، وهذا جعل الاهتمام يزداد بتدريب المعلمين أثناء الخدمة تدريباً مستمراً من أجل رفع كفايتهم، وهو مكمل لإعداده وتكوينه، وضروري لاستمرار فاعليته ونموه المهني.

والتدريب أثناء الخدمة يأتي لمواكبة التطورات المتسارعه في مجال العمل يقول (موسى، 1998) أن الإعداد قبل الخدمة مهما كان مثالياً يعتبر إعداداً نظرياً من الناحية العملية والواقعية لأن صاحب العمل يحتاج إلى تدريبه على رأس العمل بما يمكنه من إدراك حقيقي لمتطلبات العمل وكفاياته وشروطه وظروف تنفيذه وأدائه ويجعله قادراً على القيام بأعباء العمل من الناحية الواقعية.

ويرى (عليوه، 2001) أن أهمية التدريب ترجع إلى المزايا العديدة التي نحصل عليها من ورائه ومن هذه المزايا على سبيل المثال:

1- إتاحة الفرصة لصقل المهارات واكتساب الخبرات.

2- التزود بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل.

3- إمكانية اكتشاف خبرات وطاقات العاملين.

4- توحيد وتنسيق اتجاهات العاملين لتحقيق أهداف المنظمة.

5- رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية.

وتزداد أهمية التدريب للأسباب التالية:

1. إن برنامج الإعداد قبل الخدمة لا تتعدى أن تكون مدخلا لممارسة المهنة وليس إعدادا نهائيا لها.

2. إزاء التغير السريع الذي يشهده العالم في مختلف المجالات فـإن الإعـداد والنمو المستمرين يصبحان أمرا لازما.

3. التغييرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله وإدارته، ووسائله، وأساليبه التغير والتطور لتكـون منـسجمة ومتفاعلـة وصولاً لتحقيق الأهداف المرسومة.

4. التدريب بوصفه جهداً منظماً مخططاً يرتكز على تحـسين الأداء الحـالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

5. مواكبة التطورات في حقل العمل والتعرف علـى المهـارات والمعـارف الجديدة .

6. تحسين وتطوير سلوكيات تتناسب وطبيعة الأعمال التي يؤديها والعلاقـات التي تتطلبها هذه الأعمال.

7. يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر .

8. عن طريق التدريب يمكن تخفيض النفقات، فزيادة المهـارات والكفـاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء في العمل (الطعاني، 2002) و(عبد السميع وحوالة، 2005) و(الهيتي، 2000).

يظهر مما سبق أهمية التدريب أثناء الخدمة ، في كافـة المهـن والوظـائف والقطاعات، وتزداد أهميته في مهنة التعليم وبالأخص لمعلمـي الـصفوف الثلاثـة الأولى من المرحلة الابتدائية، لأهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية التلميذ ولأنها مرحلة تأسيس، ولاختلاف تخصصات معلمي هذه المرحلة و لعدم وجود تخـصص معلم صف أو قسم في كليات التربية وفي كليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية يعني بإعداد معلمين للتدريس في الصفوف الأولية وتأهيلهم لمتطلبات هذه المرحلة.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

تعتبر أهداف التدريب هي الغايات التي يسعى التدريب إلى تحقيقها، والتدريب بصفة عامة يهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك الأفراد العاملين بهدف زيـادة الفاعلية للفرد والمنظمة.

وقد حدد (ياغي، 1986) عدداً من الأهداف التدريبية التـي تحـاول المنظمـات تحقيقها وقد أجملها فيما يلي :

1. يساعد التدريب على تحسين مستوى أداء أفراد التنظيم وهذا يؤدي بالتالي إلـى رفع الكفاءة الإدارية والإنتاجية.
2. يعمل التدريب على تنمية معرفة أفراد التنظيم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهـاتهم في مجالات أعمالهم.
3. يحاول التدريب تغيير سلوك الأفراد لسد الثغرة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرجو تحقيقه.
4. يخلق التدريب علاقة إيجابية بين المنظمة وأفرادها، وهذا يولد انتماء الفرد إلـى المنظمة.

وقد صنف أهداف التدريب إلى ثلاث مجموعات هي:

أ أهداف تدريبية عادية (روتينية): تعني الأهداف التدريبية العادية أو الروتينيـة الغايات التي يسعى التدريب إلى تحقيقها والتي تتخذ لمواجهة مواقـف روتينيـة متكررة من حين لآخر.

ب أهداف تدريبية لحل المشكلات : تتجه نحو إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التـي تواجه العنصر البشري (أفراد التنظيم) في المنظمـة ومحاولـة الكـشف عـن المعوقات والانحرافات التي تعوق الأداء .

ج أهداف تدريبية ابتكاريه (إبداعية) : تعتبر الأهداف الإبتكارية (الإبداعية) أعلى مستويات المهام التدريبية حيث تضيف أنواعاً من السلوك والأسـاليب الجديـدة لتحسين نوعية الإنتاج وتخفيف تكاليف التدريب. وتختص الأهـداف الابتكاريـة

بمحاولة تحقيق نتائج غير عادية (إبداعية أو ابتكاريه) ترفع بمستوى الأداء في التنظيم نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها.

وبالاستناد إلى ما ينطوي عليه مفهوم التدريب من مضامين، وما يشير إليه من معطيات، فإن الأهداف التي يحاول التدريب تحقيقها كما ذكرها (الطعاني، 2007) هي :

1) زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.
2) إكساب المتدربين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاياتهم الإدارية.
3) تنمية اتجاهات المتدربين الايجابية نحو العمل والعاملين معهم.
4) زيادة الاستقرار في العمل بما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.
5) زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة.
6) تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي.

ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة ما يلي:

1) إكساب المتدرب معارف ومهارات واتجاهات وآفاق جديدة في مجال عمله.
2) يسعى إلى غرس وإكساب المتدرب أساليب التعليم المستمر، من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية، لتطوير قدراته وإمكاناته.
3) يوجد فرصاً للانفتاح على الآخرين من زملاء المهنة بهدف انتقال الخبرات من شخص إلى آخر في مناخ يسوده روح التعاون والتكامل.
4) يساعد على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين المنظرين والممارسين، وزيادة كفاءة المؤسسات التربوية بصفة عامة (موسى، 1998).

أما (عمار، 1991) فقد حدد هدفين للتدريب أثناء الخدمة وهما:

أ- الهدف الكمي: أي زيادة الإنتاج بنسبة مئوية عن طريق رفع مهارات العاملين أو تقليل أعداد الموظفين الذين يقومون بعمل ما.

ب- الهدف النوعي: هو الارتقاء بمستوى أداء الموظفين في عمـل مكتبـي وتقليـل الأخطاء بزيادة معارفهم ومعلوماتهم عن العمل وأسـاليب الأداء أو قـد يكـون لإعداد موظفين لشغل وظائف معينة أو لمديرين لشغل وظائف أعلى أو قد يكون الهدف تزويد المتدربين بمهارات وقدرات تتعلق باستخدام تقنية حديثة أدخلت في العمل. أو قد يكون إكساب العاملين في مجال ما خصائص سـلوكية كمهـارات الاتصال الفعال والتعاون البناء، وإقامة العلاقات الودية مع الآخرين.

ويهدف التدريب أثناء الخدمة التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق الآتي:

1. النمو المهني للمعلمين وذلك بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنيـة بغرض زيادة أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية واطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم.
2. رفع مستوى عملية التعليم والتعلم، وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية عن طريـق التدريب.
3. أن يشمل جميع العاملين في مجال التربية والتعلـيم مـن مدرسـين ومـشرفين ومديري مدارس والقيادات التربوية والإدارية سواء بالمناطق التعليمية، أو جهاز الوزارة.
4. المساهمة في رفع مستوى أداء العاملين بالمجالات الإدارية غير التربوية، على مستوى الجهاز والمناطق التعليمية.
5. المساهمة في إعداد الكوادر الوطنية المدربة في شتى التخصصات التي تحتـاج إليها الوزارة (وزارة التربية والتعليم، 1984).

ومن خلال أهداف التدريب السابقة يرى الباحث أن تدريب معلمي الصفوف الأولية أثناء الخدمة التعليمية يمكن أن يحقق الأهداف التالية:

1. تزويد المعلمين غير المؤهلين لتدريس الصفوف الأولية والمعلمين الجدد بطرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية المناسبة لهذه الصفوف.
2. تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين تجاه هذه المرحلة وتوظيف مفهوم العلاقات الإنسانية بين المعلمين.
3. تزويد المعلمين بمعلومات حول خصائص نمو التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والتطبيقات التربوية والإرشادية لرعايتها.
4. مساعدة المعلمين على النمو المهني ومواكبة ما يستجد من تغيرات ومستحدثات على المناهج .
5. إيجاد معلمين مؤهلين وصالحين لتعليم الصفوف الأولية.

أنواع التدريب:

يتخذ التدريب صورا وأنواعا مختلفة باختلاف الهدف منه، ووقت تنفيذه ومكان التنفيذ وعلى طبيعة الأفراد المتدربين وعلى ذلك يمكن تصنيفه كما يلي:

أولاً: من حيث الهدف: ويمكن تصنيف التدريب من حيث الأهداف إلى ما يأتي:

أ- التدريب لتجديد المعلومات: يهدف لتزويد المتدربين ببعض المعلومات الجديدة التي تتعلق بطبيعة أعمالهم ومساعدتهم ودعم ما لديهم من معلومات تسهم في رفع كفاءة الموظف المتدرب.

ب- تدريب المهارات: الغرض منه تزويد المتدربين بالمهارات والأساليب الإدارية الحديثة التي تسهم في زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

ج- تدريب الاتجاهات: ويهدف إلى تغيير وجهات النظر والاتجاهات التي يتبعها الموظفين في أداء أعمالهم، وزيادة قدراتهم على التخطيط والاتصال واتخاذ القرارات، وهذا يتطلب الإلمام بالمبادئ السلوكية (ياغي، 1999).

ثانياً: من حيث الزمن: ويشمل ما يأتي:

التدريب قبل الالتحاق بالخدمة: يهدف إلى إعداد الأفراد علمياً وسلوكياً على نحو سليم، وتأهيلهم للقيام بالأعمال التي سوف توكل إليهم عند التحاقهم بوظائفهم، ويطلق على هذا النوع من التدريب تسميات عديدة مثل، التدريب الإعدادي، والتوجيهي والتعريفي ويمكن إيجاز أهداف التدريب قبل الالتحاق بالعمل في تزويد المتدرب بالمفاهيم الأساسية في مجال تخصصه، وبالمهارات المتصلة بمجالات العمل الذي يتم إعداده له.

التدريب أثناء الخدمة في العمل: وهو التدريب الذي يقدم للعاملين الموجودين بالفعل في الخدمة، بهدف تزويدهم بالمعلومات والخبرات المستجدة في مجال عملهم وصولاً إلى رفع مستوى الكفاءة لديهم، ويعد التدريب في أثناء الخدمة أمراً ضرورياً لجميع الفئات في المنظمة لأسباب منها: تجدد وظائف العمل، وإجراءاته باستمرار واستخدام تقنيات متطورة (الطعاني، 2007).

ثالثاً: من حيث المكان:

قد يتم تنفيذ البرنامج التدريبي داخلياً بالمنظمة، وهو يعرف **بالتدريب الداخلي** وهنا تتولى وحدة التدريب بالمنظمة مسؤولية تنفيذ البرنامج التدريبي.

ومن مميزات هذا التدريب إمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي على ضوء التخطيط الذي وضعته المنظمة للبرنامج، وكذلك إمكانية فرض الرقابة من قبل المنظمة على تنفيذ البرنامج.

ومما يعاب على هذا التدريب محدودية الخبرات والمهارات التي ستنتقل إلى المتدربين كونها خبرات ومهارات مستقاة في غالبيتها من العمل بالمنظمة ذاتها مما لا يتيح الفرصة للإفادة من خبرات وأفكار جديدة ومتنوعة.

وقد يتم تنفيذ البرنامج التدريبي خارجياً في مراكز التدريب المتخصصة وهو ما يعرف **بالتدريب الخارجي** ومن مميزات هذا التدريب توافر الخبرة والقدرة لدى أجهزة التدريب الخارجية المتخصصة إلى جانب جمع عديد من المتدربين من

منظمات مختلفة في مكان تدريب واحد مما يتيح الفرصة لتبادل الخبرات والتجارب ومن ثم الإفادة من أفكار وخبرات جديدة ونافعة (الهيتي، 2000).

رابعاً : حسب الأفراد المتدربين:

قسم (درة والصباغ، 1986) التدريب إلى النوعين التاليين:

التدريب الفردي: وهو تدريب كل موظف على حدة على العمل الذي يقوم به حالياً من أجل تحسين أدائه وقد يقوم الفرد بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب، وتتنوع أساليب التدريب الفردية مثل المشاهد والتجريب والمراسلة. ويتميز التدريب الفردي بأن الفرد المتدرب يلقى الاهتمام من المدرب وباستطاعته التعبير عن رأيه ومدى استفادته من التدريب ويراعي فيه الفروق الفردية، إلا أنه يؤخذ على التدريب الفردي بعض المساوئ مثل ارتفاع كلفة التدريب ويتطلب مدربين على درجة عالية من الكفاءة إضافة إلى أنه يستغرق وقتاً طويلاً.

التدريب الجماعي: أي تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد ، ويمكن أن يتم التدريب الجماعي في بيئة العمل، وفي موقع العمل أو خارج بيئة العمل إلا أنه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبياً ويساعد على تبادل الخبرات.

طرق و أساليب التدريب:

يستخدم المدربون في العملية التدريبية طرق وأساليب متعددة، ويمكن استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب، يتم على أساس نوع البرامج التدريبية ونوعية المتدربين والهدف من تلك البرامج التدريبية ومن خلال ما يتوفر من الإمكانيات المادية والفنية في مراكز التدريب، ولنجاح أي برنامج تدريبي لابد وأن يخطط له بشكل سليم إدارياً وتنظيمياً ومنهجياً، وحتى يتحقق ذلك لابد من اختيار الأسلوب المناسب للتدريب.

واختيار طريقة أو أسلوب تدريبي مناسب لكل موقف تدريبي يتم وفق المعايير التالية:

1- الارتكاز إلى قوانين ومبادئ التعليم والتعلم.

2- ملاءمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين.

3- حجم المتدربين.

4- أماكن تواجد المتدربين.

5- توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب.

6- توفر التسهيلات المادية.

7- الإمكانات المادية.

8- عامل الوقت والزمن المخصص للتدريب.

9- محتوى المادة.

10- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين (الخطيب والخطيب،1997) و (الطعاني، 2007).

وتصنف الأساليب للتدريبية كما أشارت العديد من الأدبيات إلى أساليب نظرية وأساليب عملية ومن ثم قسمتها من حيث أعداد المتدربين وأهداف التدريب إلى أساليب فردية وأساليب جماعية وفيما يلي نذكر بعض هذه التقسيمات:

قسم (شريف وسلطان، 1983) أساليب التدريب إلى أربعة أقسام رئيسية:

1- **الأساليب النظرية:** وقد ذكر أنها تشمل (المحاضرة، المناقشات، اللجان والمطبوعات، النشرات الإشرافية الموجهة، القراءات والبحوث، الاجتماعات).

2- **الأساليب العملية:** مثل: (دراسة الحالة، تمثيل الأدوار، الحدث أو الواقعة العرضية، التدريب على اتخاذ القرارات، الدروس النموذجية، التدريب الميداني الورشة التعليمية، الزيارات الميدانية، الرحلات، المقابلات الاستجوابية، التدريب الموجه، التدريب على استخدام المختبر والآلات التعليمية، المؤتمرات، الحلقات).

3- **التدريب الذاتي:** ويشمل (أسلوب التدريب بالمراسلة، أساليب تدريب المديرين والإداريين التطبيقية).

4- **أسلوب التدريب بالتعليم المبرمج:** مثل:استخدام التلفزيون التعليمي، استخدام أجهزة التسجيل (فيديو، كاسيت)، الأقمار الصناعية، التعليم المصغر.

ويمكن أن نحدد **طرق وأساليب تدريب المعلمين أثناء** الخدمـة فـي الأسـاليب التدريبية التالية:

1. **المحاضرة:** وهي أكثر الأساليب شيوعًا، حيث يجتمع المشاركون في غرفـة أو قاعة ويقوم المدرب بإلقاء محاضرته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التي يرون الحاجة الضرورية إليها.
2. **طريقة تمثيل الدور:** يتقمص المدرب أو أحد الأشخاص شخصية معينة تواجـه موقفاً حقيقياً أو افتراضياً ثم يبدأ المشاركون بمحاولة إيجاد الحلول لها بمـساعدة المدرب.
3. **المشاغل التربوية:** يقسم المشاركون إلى مجموعات وتعطي كل مجموعة جزءاً من المشكلة المراد التدريب عليها، ويقومون بمناقشتها وتحليلها واقتراح الحلـول المناسبة لها، ثم يجتمع المشاركون مع المدرب وتحت إشرافه لوضع الحل الأمثل للمشكلة.
4. **تبادل الزيارات:** يتم ذلك في أماكن العمل، حيث يقوم المـدرب بالتنـسيق بـين مجموعة من المعلمين لزيارة معلم في نفس التخصص وحضور حصة صفية ثم تبدأ مناقشة هذه الحصة بعد انتهائها وتصويب الأخطاء التي كان قد وقـع بهـا المعلم المزار والتأكيد على الإيجابيات والتخاص من السلبيات.
5. **الدروس التطبيقية النموذجية:** يقوم أحد المعلمين المتميـزين بإعطـاء حـصة يحضرها عدد من المعلمين في نفس التخصص وبعد ذلك يتم المناقشة بينهم.
6. **الحصص المتلفزة:** يقوم المشاركون بعرض حصة مسجلة على شـريط فيـديو ويقفون عند كل نقطة بحاجة إلى نقاش وبيان الإيجابيات والسلبيات فيها من أجل تلافيها من قبلهم.
7. **المؤتمرات:** وهي إما إقليمية أو عالمية تدور حول مشكلة مـا وتطـرح الآراء والأفكار وتقديم أوراق عمل وتناقش ثم يتم التوصل فيها إلى خطوات أو قرارات معينة يتم اعتمادها مستقبلاً .
8. **المناقشة:** وتنقسم إلى نوعين :

مناقشة منظمة: وهي أسلوب ملائم في برامج تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين بصفة خاصة فهي تعين المجموعة التدريبية على اكتشاف مناهجها بنفسها وتطويرها، وهي أسلوب ملازم للفروق الفردية.

مناقشة غير منظمة (حرة): هي أسلوب تدريبي يتحكم فيه المتدربون وهي عبارة عن مناقشة تطرح فيها المشاكل للتداول ويحدد فيها المتدربون هيكل موضوع المناقشة.

9. **المطبوعات:** وهي إثارة المتدربين للاطلاع على المطبوعات والنشرات في المكتبة وهذا الأسلوب يساعد على نمو المتدربين أثناء الخدمة حيث يهيئ الفرصة للاطلاع على ما تزخر به المكتبة من بحوث ومطبوعات.

10. **النشرات الإشرافية الموجهة:** وهي أن تقوم إدارة الدورة بإعداد نشرات موجهة للمتدربين فهو أسلوب يضمن اتصالاً مستمراً وآثاره منظمة للنمو المهني وتوفر الجهود والمال.

11. **القراءات والبحوث الإجرائية:** هي أسلوب يتم تكليف المتدربين بالقراءات الموجهة لتناول بعض المشكلات وجمع الحقائق عنها وتحليلها لإيجاد الحلول المناسبة لها مثل مشكلة الامتحانات والمناهج وطرق التدريس أو مشكلات الإدارة والإشراف التربوي، وهذا الأسلوب يساعد على الاطلاع والنمو المعرفي، ومعرفة طرق البحث العلمي مما ينعكس على مستوى المتدرب.

12. **التدريب الموجه:** وهي وسيلة يطلب فيها المدرب المتدربين بعمل مذكرة دروس يومية أو القيام بتحليل عمل يومي لمدير المدرسة أو كيفية إعداد خطة دراسية.

13. **أسلوب التدريب على استخدام المختبر والآلات التعليمية:** إن أسلوب المختبر والمعارض أسلوب تدريبي يحقق فوائد تعليمية هامة فهو عمل جماعي يفيد في تنمية المهارات. وفي هذا الأسلوب يقوم المتدرب بعمل لوحات إعلانية أو وسائل تعليمية مبتكرة ويستخدم فيه المعمل أو المختبر لإجراء بعض الاختبارات المعملية لإثبات تجربة معينة.

14. **أسلوب التدريس المصغر:** يقوم التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة ، مدة كل منها حوالي خمس دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.

15. **أسلوب العصف الذهني:** يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلمين المتدربين على إنتاج عدد كبير من الأفكار بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في نفس الوقت حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم أثناء الجلسة (عبيدات، 2007) و(سفر، 1998) و(عبدالسميع وحوالة، 2005).

اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين :

ترتكز برامج التدريب الحديثة للمعلمين (المتدربين) على مبادئ أساسية في تدريبهم وهي كالآتي :

1- **وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب:** بحيث تكون أهداف التدريب واضحة ومحددة للمعلمين (المتدربين) وتكون مصاغة بلغة السلوك المتوقع عند المتدربين وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.

2- **تلبية الحاجات المهنية للمتدربين:** لأن ذلك يشعرهم بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية للمعلمين المتدربين ، ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.

3- **المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب**: من خلال تنوع الاختيارات المتاحة للمتدربين فيما يتعلق باختيار المساقات الدراسية والنشاطات التدريبية المتنوعة ، ومن حيث متطلبات القبول والمتطلبات الدراسية ومتطلبات التخرج.

4- **توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية**: من خلال إكساب المتدربين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة للمعلم ليتمكن من الاضطلاع بدوره التعليمي الفاعل، إن هذا المبدأ يركز على إكساب المتدربين مهارات تعليمية محددة في الموقف التعليمي .

5- **أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية**: إن معيار الفعالية والنجاح لبرامج تدريب المعلمين يحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين.

6- **استمرارية عملية التدريب للمعلمين**: لكي يواكب المعلم التطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجيا استلزم القائمين على تدريب المعلمين تزويده بالمهارات التي تساعده على أدواره الجديدة، وعملية تدريب المعلم لا تتوقف بانتهاء البرنامج التدريبي بل هي عملية مستمرة مرتبط بمبدأ التربية المستمرة.

7- **استثمار برنامج تدريب المعلمين بنتائج البحوث والدراسات العلمية**: اعتمادها نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين هذه البرامج.

8- **استثمار تكنولوجيا التربية**: تتميز برامج تدريب المعلمين الحديثة الانتفاع بالوسائط التكنولوجية وتوظيفها في عمليات التدريب، مثل الوسائط التعليمية والكمبيوتر والتلفزيون التعليمي والإذاعة وأجهزة الفيديو.

9- **تفريد التعليم**: كل متدرب يختلف عن غيره في القدرات والاستعدادات والحاجات والميول فكل متدرب يجب أن يتعلم وفق قدراته الخاصة وحاجاته المتميزة وأن يتقدم في البرنامج التدريبي وفق سرعته الخاصة بما يتناسب مع ظروفه الخاصة.

10- **اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط**: ويقوم على اعتماد المواد التعليمية المطبوعة المستخدمة في هذه البرامج، فإنها تعتمد على وسائط أخرى مثل: المشاغل والندوات الدراسية والتلفزيون التعليمي والإذاعة التعليمية وأجهزة الفيديو وغيرها كما تتيح الفرصة لكل متدرب اختيار نوع النشاط الذي يتفق مع ميوله وقدراته من جهة أخرى (الخطيب والخطيب، 2002) و (الطعاني، 2007).

الاحتياجات التدريبية:

إن اهتمام المنظمات والمؤسسات بالتدريب ينطلق من حرص المسئولين فيهـا على تلافي المشكلات التي تواجه العاملين أو من أجل تطوير أدائهم بشكل أفـضل وهذا يحتم عليهم تحديد احتياجاتهم التدريبية لأنها تمثل إحدى الخطوات الأساسية في العملية التدريبية إذ يتم في ضوءها تحديد الأهداف التي تـسعى البـرامج لتحقيقهـا وتمثل العنصر الرئيسي في التدريب حيث تقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية.

وأي برنامج تدريبي تقوم به المنظمة أو المنـشأة لابـد أن يكـون مخططـاً ومدروسا، وقائماً على أساس علمي وعملي. وذلك حتى يتحقق الهدف المطلوب منه وأول خطوة في هذا التخطيط هو التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية التـي توجـد لدى الأفراد المعينين والذين يشغلون وظائف محددة حتى تتمكن المنظمة من تحقيق أهدافها بفعالية (عليمات، 1991).

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

لقد ظهرت تعاريف كثيرة للاحتياجات التدريبية تعكس اتجاهات متعددة تختلف باختلاف المجال والتخصص لمن قام بتعريفها ومن بعض هذه التعريفات:

يرى (دره، 1991) أن الحاجة تعني: وجود نقص أو تناقص بين وضعين. وفي إطار تنمية القوى البشرية تعني الحاجة: وجود فجوة بين أداءين فـي وظيفـة: أداء واقعي وأداء مرغوب فيه وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد.

ويقول (عليمات، 1991) أن الحاجات التدريبية تعني: معلومات أو مهارات أو اتجاهات يراد تنميتها في شخص واحد أو عدد من الأشخاص أو يـراد صـقلها أو تغييرها وتعديلها، وذلك استعدادا لترقية شخص أو مواجهة تغيرات متوقعة تنظيمية أو نواحي تطويرية.

ويعرف كوفمان (Kaufman, 1994) الحاجة بأنها الفجوة القائمة بين النتـائج الحالية والنتائج المرجوة أو المرغوبة.

أما (عليوة، 2001) فيعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج.

ويرى (الخطيب والخطيب، 2002) أن الحاجات التدريبية مجموع التغيـرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهـات الأفـراد العاملين لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صـدوره عـنهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل.

أما (ياغي، 1989) فقد عرف الاحتياجات بأنها: وسيلة وأسلوب فعال لأحداث التغيرات الايجابية في سلوك الأفراد ورفع مـستوى مهـاراتهم وزيـادة معـارفهم وقدراتهم بهدف التغلب على المشكلات والمعوقات القائمة والمحتمل حدوثها من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية للأداء.

ويعرفها (الطعاني، 2007) بأنها معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قـدرات فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تعديلها بسبب التغيرات أو التنقلات أو الترفيعـات أو حل مشكلات، أو نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو حل لمشكلات محددة.

كما أشار (الطعاني، 2007) إلى أن هناك آراء متعددة بخصوص الاحتياجات التدريبية والتي يمكن حصرها في ثلاثة محاور هي:

1- يرى بعضهم أن الاحتياجات التدريبية تمثل المعارف والمهارات والاتجاهـات والتي ينبغي للفرد التزود بها من أجل القيام بأداء الوظيفة بكفاءة عالية.
2- يرى البعض أنها عبارة عن اختيار الفرد المستحق للتدريب.
3- يرى البعض أنها توازي الأهداف التدريبية.

وعلى ضوء التعريفات السابقة يمكن أن نقول أن الاحتياجات التدريبيـة هـي تحديد جوانب القصور لدى الأفراد والمتمثلة فـي بعـض المعـارف والمهـارات

والاتجاهات أو القدرات بغرض تنميتها أو تعديلها أو تطويرها من خـلال تـصميم برامج تدريبية لمعالجة القصور ولرفع الكفاءة وتطوير الأداء.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

أي برنامج تدريبي يراد له النجاح لا بد أن يقوم على أهداف محددة ، تنبثـق من حاجات المستهدفين بعملية التدريب، أو من حاجات المؤسـسة المنتمـي إليهـا المتدرب؛ وهذا ما تسعى له كل مؤسسة تريد للعاملين فيها النمو والتطـور سـواء أكانت مؤسسات تعليمية أو غيرها.

وقد أشار(ياغي، 1999) إلى أن التحديد السليم والدقيق والواضح للاحتياجات التدريبية سيكون له الأثر القوي في فعالية التدريب وكفاءته.

وعملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة ودائمة تؤثر تأثيراً مباشـراً في كفاءة تخطيط البرامج التدريبية وهي عملية مهمة وحاسـمة لفعاليـة البرنـامج التدريبي، وذلك للأسباب التالية:

1. تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولـى والأساسـية التـي تنطلق منها العملية التدريبية، ويعتبر مؤشرا يوجه عمليات التدريب الفرعية توجيها صحيحا.
2. تؤدي إلى الأداء المناسب.
3. تبين الفئة المستهدفة من التدريب، فهي تعطي ضوءا كاشفا عـن مـستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم ومجال التدريب المطلوب لهم والنتـائج المتوقعة منهم.
4. تساعد إدارات التدريب على التخطيط الجيد وتقدير الاحتياجات التدريبيـة حاضرا ومستقبلا، وهذا يتيح الفرص لتقـدم العـاملين وزيـادة كفـاءتهم وتحسين أدائهم (الطعاني، 2002).
5. تساعد في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل الذي تعاني منها المنظمة أو أحد أنشطتها الرئيسية، والتي ليست بالضرورة من المشكلات التي يمكن علاجها بواسطة التدريب.

6. إن تحديد الاحتياجات بشكل غير دقيق قد يؤدي إلى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد والمال (ياغي، 1989).
7. تساعد على تجسيد الرغبات الحالية للأفراد .
8. مؤشر حقيقي لنجاح البرنامج التدريبي لأنه مبني على حاجة (سفر، 1998).

ويتضح مما سبق أن تحديد الاحتياجات الفعلية للمتدربين نقطة البداية في إعداد البرامج التدريبية فهو يساعد على الدقة في اختيار و تصميم البرامج التدريبية المناسبة ويساعد على نجاح هذه البرامج ويختصر الكثير من الجهد والوقت في اختيار الفئة المستهدفة من التدريب.

طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

لجمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية توجد عدة طرق ذكرها كل من (الخطيب والخطيب، 2006) وهي:

1- **المقابلة الشخصية:** وهي تفاعل بين شخصين وجه بوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الإجابة عليه ويعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات.

2- **الملاحظة:** فالملاحظة تمكن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم وإعطائه معلومات دقيقة عن الحالة وبذلك فهي من الوسائل الفعالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

3- **الاستبانة:** وهي عبارة عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الإستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توفرت السرية وأن تكون الإستبانة محل نظرة إيجابية من قبل الإدارة.

4- **تحليل المشكلات:** لأن تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة يعتبر من أهم وسائل نجاح التدريب حيث يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلات بكفاءة.

5- **دراسة السجلات والتقارير:** يتبين من دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب وتمتاز لإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام ، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسئولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

6- **آراء العاملين:** يعتبر العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه وأن أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب الذي يحتاجونه يجعلهم يقبلون على التدريب الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة .

7- **الاستشاريون:** تلجا المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.

8- **تقويم الأداء:** تبين نتيجة التقويم مدى الحاجة إلى التدريب كما يعطي الأفراد مؤشراً واضحاً على الواجبات التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها.

الخصائص الواجب توافرها عند جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

ويشير (الخطيب والخطيب، 1997) إلى أن هناك خصائص يجب أن تتوافر عند جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية وهي:

1- **الموضوعية :** وتعني عدم تأثر المعلومات برأي الشخص الذي قام بجمعها.

2- **الصدق:** كشف المعلومات بصدق عن الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين.

3- **الثبات :** يعني أن المعلومات لو جمعت في وقتين مختلفين لنفس المتدربين يفترض أن تكون نفسها أو تكون متقاربة.

4- **التحرر :** يقصد به خلو المعلومات من العوامل الداخلية المؤثرة على دقتها.

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتعدد طرق تحديد الاحتياجات التدريبية ولكن يتفق العديد من الباحثين واختصاصي التدريب و منهم (عليوه، 2001)، (عليمات، 1991)، (ياغي، 1986) (الخطيب والخطيب، 1997)، (الطعاني، 2002) على أن أبرز طرق تحديد الاحتياجات ما يلي:

1. تحليل التنظيم (المنظمة) Organization Analysis: يقصد بتحليل التنظيم دراسة الأوضاع والأنماط التنظيمية والإدارية وتحليل أهداف التنظيم الإداري وبنائه التنظيمي وسياساته ولوائحه وهيكله الوظيفي وخصائص القوى العاملة به ودرجات الكفاءة والفعالية والمناخ التنظيمي لتحديد المواقع داخل التنظيم والتي يكون فيها التدريب ضرورياً. والهدف الرئيسي له هو تحديد مواطن الحاجة إلى التدريب في منظمة ما وتحديد نوع التدريب الذي يلزمها .

2. تحليل الوظيفة (المهمة) (Job) Task Analysis: ويقصد به دراسة وتحليل مجموعة من العناصر هي: التوصيف الوظيفي المعمول به ومواصفات شاغل الوظيفة، وأهداف الوظيفة، ومجالات النتائج ومعدلات الأداء والتغيرات أو التعديلات التي تطرأ على هذه العناصر. ويهدف إلى تحديد نوع المهارات والمعلومات والاتجاهات المطلوبة لإتمام العمل والمعايير التي تقاس بها درجة تحصيل الفرد لهذه المتطلبات.

3. تحليل الفرد (شاغل الوظيفة) Man Analysis: يقصد به قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وتحديد مدى نجاحه في أدائها وتحديد المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تلزمه لأدائها أو لأداء وظائف أخرى مستقبلية، ويتضمن دراسة الفرد من حيث مؤهلاته العلمية وخبراته واستعداداته وأيضا دوافعه واتجاهاته وسلوكه الوظيفي، هذا التحليل يشتمل على جوانب فكرية أو ذهنية أو بدنية جسمية أو عاطفية نفسية أو فنية أو دافعية حسب متطلبات الوظيفة. والتركيز على شاغل الوظيفة يهدف تحديد طريقة أدائه لواجباته الوظيفية ثم تحديد أنواع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها لتنمي السلوك اللازم تبنيه لكي يؤدي مهام وظيفته الحالية ووظائف أخرى.

الصفوف الثلاثة الأولية من المرحلة الابتدائية:

أهميتها وأهدافها:

لمرحلة الدراسة الابتدائية أهمية خاصة، كونها أولى مراحل تعليم الطفل وتوجيه خبراته، وتنمية ميوله واهتماماته، وغرس الاتجاهات الإيجابية التي تستمر مع الإنسان طول حياته، وتوجه سلوكه وتؤثر في أهدافه. وهي الركيزة والدعامة

الأساسية التي ترتكز عليها باقي مراحل التعليم. فالمرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات. (وزارة التربية والتعليم، 1999) .

وتحتل السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية مكانة هامة، إذ تتشكل فيها شخصية الطفل وتنمو مداركه ويكتسب المعارف والمهارات الأساسية، كما يتوقف على مدى نجاح العملية التربوية بها مستقبل الطفل (القعود ، 2003).

ولأهمية هذه المرحلة وحساسيتها، فقد حظيت باهتمام المربين والمهتمين بصياغة أهدافها، وبناء الخبرات التعلمية، والمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ.

ونصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدد من الأهداف العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في هذه المرحلة المهمة وهي:

1 - تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.
2 - تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.
3 - تنمية المهارات الأساسية المختلفة، خاصة المهارات اللغوية والعددية والمهارات الحركية.
4 - تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
5 - تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.
6 - تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
7 - تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه والإخلاص لولي أمره.
8 - توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
9 - إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته(وزارة المعارف 1999هـ).

يتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة بصفتها قاعدة أو ركيزة أساسية لما يليهـا من مراحل أخرى. وما يميز الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية هو أن لطلابها في هذه المرحلة العمرية الهامة طبيعة خاصة تتطلب تعاملاً خاصاً يقوم على فهـم دقيق من جانب معلمي هذه المرحلة لخصائص نمو التلاميذ فـي مجـالات النمـو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وأن يتعـرف علـى حاجـات الأطفـال واهتماماتهم ومشاكلهم ليتمكن من تقديم العون اللازم لهم في مجال التوجيه والإرشاد وأن يقف على الفروق الفردية بين التلاميذ مما يمكنهم من أداء دورهـم المنـشود لتحقيق الأهداف التربوية لطلاب هذه المرحلة .

الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية:

تأتي الحاجة لتدريب معلمي الصفوف الأولية أثناء الخدمة وضرورة مساعدتهم على النمو المهني المستمر، لتنظيم الخبرات التعليمية التي يقدمونها لتلاميذهم تنظيماً تكاملياً يحتوي على المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وتوظيف عناصر البيئـة التعليمية بصورة تتيح للتلميذ تعلماً ذاتياً يقبل عليه برغبة ودافع داخلي، وتسهم فـي نموه نمواً يتفق مع قدراته واستعداداته وترفع من مستواه وتوجهه بشكل سليم، وهذا يتطلب إعداد المعلمين وتدريبهم لهذه المرحلة ليكونوا معلمين مـؤهلين ويـدركون خصائص تلاميذهم النمائية، ولديهم القدرة في التعامل معهم (أبو ضباع، 1999).

ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تطوير معلـم الـصفوف الأولية إلا أن الميدان التربوي يعاني من قصور في أداء بعض المعلمين وهذا نـاتج عن قصور في إعداد هؤلاء المعلمين قبل الخدمة للتدريس في هذه الصفوف وقلـة الدورات التدريبية المستمرة أثناء الخدمة لزيادة تأهيل معلمي هذه الصفوف.

ويؤكد (السلوم، 1996) على حاجة الكثير من معلمي المرحلة الابتدائيـة إلـى تطوير وتحسين مستوياتهم العلمية ومفاهيمهم عن عملية التربية والتعليم المبكر، كما يضيف أن واقع إعداد معلم المرحلة الابتدائية يشير إلى قصور واضح فيه لأنها لـم تعطى ما تستحقه من الاهتمام حيث ينظر لها أنها المرحلة السهلة من التعليم. وقـد يسند للمعلم تدريس أي مادة حسب ظروف المدرسة بغض النظر عـن تخصـصه

وميوله، كما أنه لا يوجد تخصص للصفوف الأولية في الجامعات وكليـات إعـداد المعلمين في السعودية، وهذا قاد إلى عدة مشكلات.

وتتعدد مجالات تطوير المعلمين واحتياجاتهم التدريبيـة وسـيتناول الباحـث المجالات التدريبية التالية:

أولا: مجال التخطيط:

يمثل التخطيط الرؤية الواعية والاستبصار الذكي الـذي يـستوعب عناصـر الموقف التعليمي بأبعاده، وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة وهو بهذا يعد إطـاراً منهجياً يحمي العملية التعليمية من العشوائية (الخليفة ،1996) ويمكن مـن خـلال التخطيط الوصول إلى أفضل الحلول لتحقيق أهداف معينـة لأن التخطـيط عمليـة منظمة وهذا يتطلب تحديد العناصر اللازمة إضافة لتحديد البرامج وتلافي العقبـات واقتراح الحلول المناسبة من أجل تحقيق أفضل النتائج (بستان وطه، 1993). ويرى (دبور والخطيب، 1987)أن التخطيط هو عملية تصور مسبق للمواقـف التعليميـة التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف الموضوعة، قوامها تحديـد الأهـداف واختيـار وسائل تنفيذها ثم تقويم مدى تحقيقها من قبل المتعلم في فترة زمنية معينة ولمستوى محدد من المتعلمين. ويشير (عبد السميع وحوالة، 2005) إلى أن التخطيط بالنـسبة للمعلم يسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف مما يؤدي إلى تحقيق النتائج المرغوبة ومن خلال التخطيط يستطيع المعلم أن:

1- يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم وخصائصهم العمرية.

2- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.

3- يصنف الأهداف التعليمية :إلى أهداف معرفية ،أهداف وجدانية، أهداف حركية.

4- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.

5- يخطط للاختبارات الشخصية.

6- يختار أساليب التدريس المناسبة.

7- يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة لقدرات التلاميذ.

8- يحدد الوسائل التعليمية المناسبة.

9- يختار أساليب التقويم المناسبة.

مستويات التخطيط للتدريس:

أ‌ التخطيط طويل المدى: وهو يعطي للمعلم رؤية شاملة لسير العملية التعليمية في ضوء الأهداف العامة للمقرر الدراسي ويتطلب: تحديد الأهداف النهائية للمقـرر وتحديد خصائص التلاميذ الذي سيطبق عليهم المقرر تحديد علاقة المقرر بغيره من المقررات، توزيع موضوعاته على أسابيع الدراسة، تحديد أسـاليب التقـويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف (الخليفة، 1996).

ب التخطيط قصير المدى: ويتضمن تخطيط الدروس اليوميـة ويتطلـب: تحديـد متطلبات الدرس، تحليل محتوى الدرس، تحديد مصادر تعلـم الـدرس، تحديـد أساليب وأدوات تقويم تعلم التلاميذ، والتدريس الناجح يتطلب هذين النوعين مـن التخطيط لأهميتهما واعتماد كل منها على الآخر(القعود، 2003).

واحتل مجال التخطيط للتدريس المركز الأول من بين مجالات الاحتياجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظـر المعلمـين فـي دراسـة (الشلول، 1999) ودراسة (أبو ضباع، 1999).

ويتضح مما سبق حاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة في مجال التخطيط فالتخطيط عملية مهمة للمعلم لأنه يساعده على تنظيم أفكـاره وترتيبهـا واسـتثمار الوقت المخصص للدرس، ويجعل عملية التدريس عملية علمية يقل فيها الارتجـال والمحاولة والخطأ، كما يساعد التخطيط المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقـة عالية ويجنبه الكثير من المواقف المحرجة، ويؤدي إلى النمو المهني للمعلم وذلـك لمروره بخبرات متنوعة أثناء قيامه بعملية التخطيط، ويمكنـه مـن رسـم أفـضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

ثانيا: مجال المناهج وطرق التدريس:

من الضروري أن يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطور المـنهج وتنفيـذه ، حيث أن المعلم هو الشخص المحوري في مجال التدريس، ويمكن إتمام ذلك علـى النحو التالي :

1- المشاركة في دراسة مستوى تقدير الدرجات أو المـادة الدراسـية أو المنـاهج الموجودة والعمل على تطوير المناهج وتبويبها.

2- تحديد أهداف ومجالات ومستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.

3- الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المنـاهج الدراسـية الأخرى(عبدالسميع وحوالة، 2005).

كما أن تنفيذ التدريس يجب أن يشتمل على الأمور التالية :

2- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.

3- يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.

4- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم .

5- يهتم بإكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية.

6- ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد التلاميذ.

7- يستثير دافعية التلاميذ ، واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس وفي أثنائه

8- يقدم أنواعاً من التعزيزات المادية والمعنوية المرغوبة للتلاميذ عنـدما يمـارس أحدهم سلوكاً مرغوباً فيه.

9- يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقـف التعليمـي (عبدالـسميع وحوالـة 2005).

ويرى الباحث أن على معلمي الصفوف الأولية الأخذ بأساليب التدريس الحديثة مثل التعلم التعاوني ، حل المشكلات ، التدريس باستخدام الألعاب التربوية.

ثالثاً: مجال النمو المهني للمعلم:

الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم لا يمكـن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايـات، ونتيجـة للتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي. هذا الأمر يتطلب ضـرورة أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في

طرائق التعليم وتقنياته، وبذلك يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة. فالمعلم المتميز هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور، وفي ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد .

فالمعلم بحاجة إلى النمو المهني عن طريق التدريب المستمر، وهذا يتطلب مجموعة صفات، تجعل المعلم قادراً على الاستفادة من برامج التنمية المهنية، والصفات هي:

أ- إيمانه بأنه قابل للتطوير .

ب- قابلية للنقد الذاتي.

ج- قابلية للتعلم من الآخرين.

د- قدرة على العلم الذاتي.

ه- قدرة على التفاعل مع الآخرين(الحر ،2001).

وينبغي للمعلم أن تتوافر لديه كل العناصر التي تمكّنه من الاضطلاع بهذه الرسالة الشريفة، من أمانة وعلم ومعرفة وخبرة وثقافة وتدريب، ورغبة كاملة في النمو الذاتي، ذلك لأن تكوين النفوس، وصقل العقول، ورعاية الأبدان، عملية صعبة شاقة، ولكنها ضرورية لبناء المجتمع.

ويرى (الخبتي، 2003) ضرورة تبني مفهوم التعلم مدى الحياة " كأسلوب تطويري للتنمية الذاتية للمعلم ، وهو مفهوم يجعل المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة، ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية، ويغير الرؤية التقليدية في التعليم والنظام المدرسي، ويقدم عملية الوعي بأن التعليم والتدريب عملية مستمرة.

ولكي يقوم المعلم بدوره الهام بكل كفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من الكفايات التربوية التعليمية حيث أن مهمته لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق بل تعدتها إلى التربية الشمولية للطالب والتي عرفها الخطيب بأنها تنمية شاملة ومتوازنة لشخصية الفرد تعزز لديه الوعي الذاتي والوعي

الاجتماعي والقومي من خلال تعلم ابتكاري واستكشافي يكون فيـه نـشاط المـتعلم حركياً وفكرياً محور عمليتي التعليم والتعلم (الخطيب والخطيب،2002).

وتتعدد أدوار المعلم ومسئولياته حدود حجرة الدراسة، نتيجة لاتـساع دائـرة تفاعلاته وأنشطته، فهو عضو في مهنة التعليم، ويجب أن يكون عـضواً مـشاركاً وفعالاً فيها من خلال قيامه بعدة أشياء مثل أن:

1- يلاحق التطورات الحادثة في مجال التخصص .
2- يشترك في عضوية المنظمات المهنية التي تتفق مع المادة الدراسية التي يقـوم بتدريسها في مجال تخصصه.
3- يطلع على التطورات الجديدة في مادته الدراسية عن طريق الكتب والـدوريات وغيرها من المصادر المختلفة .
4- استخدام الأفلام السينمائية والشرائح الثابتة والتلفـاز والراديـو وغيرهـا مـن الوسائل كمعينات على التدريس تتلاءم مع التقدم العلمي الجديد الحادث في الوقت الحالي.
5- يشترك في المؤتمرات وحلقات البحث والندوات والقيام بالرحلات الميدانية التي من شأنها أن توسع معارفه(عبدالسميع وحواله ،2005).

مما سبق يتضح لنا أن وسائل النمو المهني للمعلمين تتعدد مجالاتهـا منهـا : التخطيط والمناهج، المطالعة الذاتية والدروس التطبيقية، أساليب وطـرق التـدريس، إتقان استخدام الوسائل والتقنيات، تبادل الزيارات الـصفية والمدرسـية، النـدوات والمحاضرات، الاهتمام بالعلوم والتفكير العلمي في حل المشكلات.

رابعاً : مجال العلاقات الإنسانية و إدارة الصف:

حيث تلعب العلاقات الإنسانية دوراً مهماً في إثارة الدوافع لتحقيق أفـضل أداء بعيداً عن الروتين الممل، وهذا يسهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف من خـلال احترام شخصية الفرد، المشاركة والتعاون، العدالة في التعامل، التحديث والتطـوير (العنزي، 2007).

والإدارة الفعالة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال. فعمليـة إدارة الـصف لا تتوقف عند ضبط سلوك التلاميذ وحفظ النظام في الصف، بل إنها تشمل العديد مـن المهام والممارسات التي ليست نشاطاً تدريسياً صرفاً على الرغم من أنها ضرورية لتقديم درس جديد، وهي تؤسس لبيئة صفية مريحة ومحترمة، بيئة تسهم في تطوير مناخ ثقافي محفز للتعلم، وتوجد مكاناً آمناً يشجع التلاميذ على طرح مبادراتهم دون خوف أو تردد (دانيلسون، 2001).

والإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلـم وتلاميـذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف ومن أهداف الإدارة الصفية:

1. توفير المناخ التعليمي الفعال.
2. توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.
3. رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.
4. مراعاة النمو المتكامل للتلميذ. (عبدالسميع وحوالة ، 2005).

ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عمليـة التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفـسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ (عبدالسميع وحوالة، 2005).

وقد وردت بعض التوجيهات من وزارة التربية والتعليم للمعلمين فيمـا يتعلـق بمهامهم في إدارة الصف تتمثل فيما يلي:

1- إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، وتفهم مشكلاتهم، والعمل على حلها بأسـلوب تربوي .
2- العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ، ورعاية الموهوبين وتنمية مواهبهم ورعاية المتأخرين ومساعدتهم .

3- تبني حوافز إيجابية لتحقيق انضباط التلاميذ وملاحظة مدى التزامهم وانتظامهم والعمل على تعديل سلوكهم .

4- مكافأة المجتهد الجاد الملتزم المنتج من التلاميذ (وزارة التربية والتعليم،1999).

يتضح لنا مما سبق أنه ينبغي للمعلم أن يقيم علاقات إيجابية مع تلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى مبنية على الاحترام والتقدير ويتعامل معهم بأساليب إنسانية ويتعاطف معهم في حل مشكلاتهم، ويتعامل بطريقة تربوية مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات مثل الخجل والعدوانية والخوف، ويمكن للمعلم توفير بيئة تتسم بالود والاحترام عن طريق تقديم حوافز للأداء الجيد، وتشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، ومراعاة اهتماماتهم، ومراعاة متطلبات بطيئي التعلم والتلاميذ المتفوقين، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف.

خامساً: مجال التقويم:

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث أننا نحتاج دائماً إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومعرفة مدى مناسبة الوسائل والإجراءات التي نستخدمها.

ويشير (عبدالسميع وحوالة، 2005) إلى أن استخدام المعلم للتقويم يجب أن يشمل الآتي :

1- إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعة.

2- يستخدم أساليب، وأدوات القياس والتقويم التي تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية .

3- يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.

4- يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة .

5- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية

6- يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

وقد نصت لائحة تقويم الطالب الصادرة في عام 1419هـ بأن يكون تقويم تحصيل التلميذ في الصفوف المبكرة مختلفاً عن بقية الصفوف، واعتبرت اللائحة

تلك الصفوف قاعدة أساسية انطلاقاً من حقيقة أن التلميذ في بداية التحاقهم بـالتعليم يحتاج إلى رعاية خاصة يتم من خلالها الكشف عن قدراته والتعرف على مـا قـد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه، وقد تـضمنت اللائحـة عدداً من الأسس للتعامل مع تقويم التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلـة الابتدائية تمثلت في الآتي :

1. التركيز على اكتساب التلاميذ للمهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كـل مادة دراسية.
2. إتباع أساليب تدريس تعتمد على التطبيق العملي ومراعاة الفروق الفردية وتؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
3. تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يعترض لهـا التلاميـذ وتـصبح مرتبطـة بتجربتهم الدراسية مثل الشعور بالقلق والخوف.
4. إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح وليس الخوف من الفشل.
5. تجنيب التلاميذ الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والـشعور بـأن الدرجات هي الهدف من التعليم.
6. إشراك ولي أمر التلميذ في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي يتعرض ابنه لها ودوره في التغلب عليها (القعود، 2003).

2.2 الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الاحتياجات التدريبية بصفة عامـة، سـواء مـا يتعلق بالاحتياجات التدريبية التعليمية أو غيرها ولكن فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائيـة فـي المملكـة العربيـة السعودية فما زالت الدراسات شحيحة في هذه المرحلة، وهذه هي الدراسة الوحيـدة (على حد علم الباحث) في مدينة تبوك التي تخص الاحتياجات التدريبيـة لمعلمـي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، وقد قام الباحث بالإطلاع علـى الدراسـات التي أجريت سواء في المملكة العربية السعودية أو في بعض الأقطار العربية، والتي

لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة، من أجل إعطاء خلفية وافية لها والاستفادة من المواضيع التي أثارها الباحثون في دراساتهم لتشكل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، وقسم الباحث هذه الدراسات إلى دراسات عربية، وأخرى أجنبية، على النحو التالي:

1.2.2 الدراسات العربية:

دراسة (القداح، 1991) التي هدفت إلى تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وذلك بعمل مقارنة بين ممارسات المعلمين الفعلية للكفايات التربوية وبين أهمية تلك الكفايات بالنسبة لهم، كما يقدرها المعلمون أنفسهم ومشرفيهم التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (220) من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية محافظة البلقاء و(25) مشرفاً تربوياً تابعين لنفس المديرية، وقد بينت النتائج أن حاجات المعلمين تتوزع على المجالات التدريبية التالية: مجال التخطيط، ومجال الإدارة الصفية والعلاقات مع التلاميذ ومجال المهارات الأساسية وأساليب تدريسها، ومجال الوسائل التعليمية وتطويرها ومجال التقويم. وكذلك بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة والأهمية على جميع الكفايات الفنية، لصالح الأهمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف) لصالح المشرفين التربويين، وكذلك بالنسبة لمتغير التخصص لصالح غير المتخصصين في التربية الابتدائية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (الجمعة، 1993) والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم، وعلاقة كل من الجنس والمؤهل والخبرة على هذه الاحتياجات، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة من سبع مديريات للتربية والتعليم هي: إربد، جرش، عجلون، الرمثا، الأغوار الشمالية، الكورة، وبني كنانة. وقد شملت الدراسة على ستة مجالات هي: التخطيط، التفاعل الصفي، إدارة الصفوف وحفظ النظام، تفريد التعلم، النمو المهني والتقويم. وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات

التدريبية كانت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة، وحسب الترتيب التنازلي التالي: التفاعل الصفي، التخطيط ، وإدارة الصف وحفظ النظام، وتفريـد الـتعلم، والنمـو المهني والأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلـى متغيـر الجـنس لصالح الإناث، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيـري الخبـرة والمؤهل، وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية لمعلمـي هـذه الـصفوف تـصمم برامجها بناء على احتياجاتهم التدريبية.

دراسة (الشلالفة، 1995) بعنوان الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي المرحلـة الأساسية الأولى كما يراها المعلمون المتدربون ، والمشرفون المدربون،في مديرية عمان الكبرى الثانية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (553) معلماً ومعلمـة و(7) من المشرفين، وبينت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمـات الصفوف الأساسية الأولى قد توزعت على المجالات التالية حسب أهميتها من وجهة نظرهم وهي: الإدارة الصفية، التخطيط، المنهـاج، مهـارات الاتـصال، القيـاس والتقويم، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلـيم. أمـا الحاجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين فقط تمثلت في المجالات التالية حسب أهميتها النسبية وهي: التخطيط، مهارات الاتصال وأساليب التدريس، المنهاج، القياس والتقويم، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلـيم والإدارة الصفية. كما أظهرت عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية تعـزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم البرامج التدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية بحيث تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية.

دراسة (الشاول، 1999) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديـد الاحتياجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظـر المعلمـين والمـشرفين التربويين ومديري المدارس في إقليم الجنوب بالمملكة الأردنية. وأثـر متغيـرات الخبرة والمؤهل والوظيفة،وتفاعلها في تحديد هذه الحاجات. وتكونت عينة الدراسة من (386) معلما و(22) مشرفاً و(99) مديراً. وبينت نتائج الدراسـة أن حاجـات المعلمين التدريبية، قد توزعت على جميع المجالات كما اعتبرت مجـالات: النمـو المهني والأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم مجـالات تدريبيـة حـسب

تقديرات المشرفين التربويين، وكذلك اعتبرت مجالات: التخطيط، النمو المهني والأكاديمي، التقويم مجالات تدريبية حسب تقديرات المديرين، واظهرت وجود (17) حاجة تدريبية حسب تقديرات المعلمين، و(40) حاجة تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، و(35) حاجة تدريبية حسب تقديرات المديرين، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى لمتغير الوظيفة(معلم ،مدير، مشرف)، عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة وتفاعل الخبرة والوظيفة، وتفاعل الخبرة والمؤهل والوظيفة، بينما هناك فروق تعزى لتفاعل المؤهل والوظيفة(معلم، مدير) على أربع مجالات لصالح المعلمين وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل على جميع المجالات ولصالح حملة درجة البكالوريوس فأكثر، وقد أوصى الباحث بجملة من التوصيات أبرزها أن تأخذ عملية تقدير الحاجات التدريبية الصفة الدورية، وأن تبنى النشاطات والبرامج التدريبية لتقابل الحاجات الفعلية للمعلمين.

كما قام (أبو ضباع، 1999) بدراسة بعنوان الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (214) ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة بلغ عدد فقراتها (63) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسية هي: التخطيط للتعليم، المنهاج وتكنولوجيا التعليم، تنظيم التعليم والتعلم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، النمو المهني والمعرفي والتقويم. وتبين من نتائج الدراسة أن المعلمين أظهروا حاجتهم للتدرب على معظم الكفايات التي شملتها أداة الدراسة، أما بالنسبة لأهم هذه الاحتياجات كما قدرها المعلمون فكانت: بناء خطط علاجية تناسب بطيئي التعلم، التخطيط للمواد وفق المنحى التكاملي ورعاية التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، المقدرة على تنظيم التعلم بالأقران، تنويع الأهداف لتشمل مجالات التعلم الثلاثة، توظيف المنحى التكاملي بين المباحث المقررة وإعداد اختبارات تحصيلية في المباحث المقررة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الجنس (لصالح المعلمات) والتخصص والمؤهل (لصالح المعلمين) ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية

على متغير الخبرة. ومن خلال نتائج الدراسة أوصى الباحث بوضع برامج تدريبية تلبي احتياجات المعلمين.

وفي دراسة قام بها (الفاهمي، 2000) هدفت تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مجال التربية ومجال تخصص اللغة العربية ومعرفة الفروق بين آراء المشرفين والمعلمين في تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي هذه الصفوف، والأداة استبانة تكونت من (80) حاجة تدريبية، وزعت على (64) من مشرفي اللغة العربية في مكة المكرمة، وجدة والطائف، والقنفذة، والليث و(186) معلماً من معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، أكدت نتائج الدراسة على التالي: جاء مجال تعليم القراءة في المرتبة الأولى من حيث حاجة المعلمين للتدريب على ما تضمنه من حاجات في تقديرات كل من المشرفين والمعلمين، وجاء مجال إدارة الصف في المرتبة الأخيرة بالنسبة لتقديرات المشرفين والتعبير بالنسبة لتقديرات المعلمين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين وللحاجات وجاءت كلها لصالح المشرفين، وأوصى بتصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى لإشباع حاجاتهم التدريبية الفعلية.

أما الدراسة التي قام بها (أبو الروس، 2001) والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس "وتكونت عينة الدراسة من (376) معلماً ومعلمة و(60) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث استبانة تكونت من (65) فقرة ضمت خمسة مجالات،وبعد تطبيق الدراسة أظهرت النتائج أن هناك (51) احتياجاً تدريبياً مهماً لمعلم الصف، وكانت أهم الاحتياجات التدريبية عند عينة الدراسة، التدرب على تحديث معلومات المعلم وتطويرها، التدرب على الطرق الملائمة للتعامل مع المتأخرين دراسياً، التدرب على عملية التخطيط لأنشطة علمية ذات علاقة بموضوعات الدراسة، التدرب على التقييم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق داله إحصائيا بين مجال التدرب على عملية التخطيط ومجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته لصالح مجال

التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته، وجود فروق داله إحصائياً بين مجال التدرب على عملية التنفيذ ومجال التدرب على تطوير معارف المعلـم ومهاراتـه لصالح مجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته، وجـود فـروق دالـه إحصائياً بين مجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته ومجـال التـدرب على إدارة الصف وحفظ النظام لصالح مجال التدرب على تطوير معارف المعلـم ومهاراته، وجود فروق داله إحصائياً بين مجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته ومجال التدرب على إجراءات التقويم المختلفة ولصالح مجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته.

كما قام (كنعان، 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف علـى أثـر الـدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة المفرق. والتعرف على أثر كل من الجنس والوظيفة والخبرة على استجابات عينة الدراسـة وتكونت عينة الدراسة من (400) فرد ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة وزعت على ستة مجالات هي: أهداف الـدورات التدريبيـة، التخطـيط للـدورات التدريبية، مناسبة الدورة للمتدربين، والظروف المختلفة، محتوى المـادة التدريبيـة الإمكانات والمعدات المتاحة ،المدربون، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. يوجد أثر للدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولية مـن وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي الـصفوف الأوليـة وبدرجة متوسطة، وذلك على جميع مجالات الدراسة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الوظيفة على المقياس ككـل وعلـى جميـع مجالات الدراسة ولصالح المشرفين التربويين.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومـديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الخبرة على جميع مجالات الدراسة ولـصالح فئة الخبرة (11فأكثر).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الجنس على المقياس ككل وعلى جميع مجالات الدراسة باستثناء مجالي المدربون ومناسبة الدورة للمتدربين والظروف المختلفة.

دراسة (عابد، 2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة معلمات المعاهد الثانوية المهنية للبنات في المملكة العربية السعودية، والتعرف على علاقة متغيرات الدراسة(العمر، المؤهل، الخبرة ومجال التخصص، الدورات التدريبية) بتحديد أهمية الاحتياجات التدريبية في تصميم برامج التدريب الموجهة لمعلمات المعاهد الثانوية المهنية. واستخدمت الباحثة استبانة لجمع المعلومات وحوت المجالات التالية: التخطيط، طرق التدريس وإدارة الصف، العلاقات الإنسانية، النمو المهني، خدمة المجتمع، التقويم، وتم تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة والبالغ عدده (676) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى:

1. وجد احتياجات تدريبية هامة في كل من المجالات التالية: التخطيط، طرق التدريس، إدارة الصف، العلاقات الإنسانية، النمو المهني، خدمة المجتمع،التقويم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات معلمات المعاهد المهنية باختلاف أي من المتغيرات التالية: العمر المؤهل، الخبرة(بالنسبة لمهارات التخطيط،طرق التدريس، إدارة الصف العلاقات الإنسانية، خدمة المجتمع).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات معلمات المعاهد المهنية ترجع إلى مجال التخصص(علمي، نظري) وذلك بالنسبة لجميع المهارات.

وقام (السيف، 2006) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في مهام الإدارة الصفية التي يحتاجها معلمو الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية داخل الصف، ومعرفة مدى ممارسة هؤلاء المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصفوف الأولية، ومعرفة المعوقات التي تحول

دون ذلك، وطبقت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (290) معلم صفوف أولية و(136) مدير مدرسة ابتدائية في مدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى النتـائج التالية: أظهر البحث الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية التي يحتاجها معلمو الصفوف الأولية داخل الصف من أهمها: الحاجة إلى تدريب المعلم علـى التعامـل الجيد مع التلاميذ واتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس، كيفية شـد انتبـاه التلاميـذ للدرس، استخدام أساليب التعزيز للتلاميذ المتجاوبين مع أثناء الحصة، كيفية تجديـد ذاته أثناء عملية الشرح باستخدام أكثر من وسيلة، كيفيـة التعامـل مـع التلاميـذ المشاغبين وعدم التساهل معهم، معالجة السلوكيات المختلفة للتلاميذ (المـضطرب وغير المتعاون)، يجب أن يزيد التدريب من السمات الشخصية للمعلم حتى يـتمكن من السيطرة على الفصل، حل المشكلات العارضة، واتخاذ القرار المناسـب فـي الموقف الصفي. وقد أشار البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين متوسط استجابات أفراد البحث المديرين والمعلمين إزاء مدى ممارسـة المعلمـين لمهام الإدارة الصفية، وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمـام بـالبرامج التدريبيـة لمعلمي الصفوف الأولية خاصة بالبرامج التدريبية في مجال إدارة الصف.

في دراسة قام بها (العنزي، 2007) والتي هدفت إلى تحديد حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية في مجال التخطيط والمناهج وطرق التـدريس والتقـويم والعلاقات الإنسانية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميـع المـشرفين التربـويين والمشرفات التربويات بإدارات التربية والتعليم في (تبوك، الجوف، الحدود الشمالية القريات، حائل) وبلغ عددهم (94) مشرفا ومشرفة تربوية، وقام الباحـث بإعـداد استبانة، وتألفت أداة الدراسة من (53) عبارة اشتملت على جميع مجالات الدراسـة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن حاجـات مـشرفي الـصفوف الأوليـة التدريبية في جميع مجالات الدراسة كانت بدرجة عالية، كذلك وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية في مجال المناهج، وطرق التدريس؛ تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجـات مـشرفي الصفوف الأولية التدريبية في مجالات الدراسة تعزى لمتغيـر الجـنس والمؤهـل

العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبيـة فـي مجـالات التخطـيط، والتقـويم، والعلاقات الإنسانية تعزى للخبرة، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بإعـداد برنامج تدريبي من قبل وزارة التربية والتعليم يلبي حاجات مشرفي الصفوف الأولية من حيث التخصص والأساليب الإشرافية، وإجراء دراسة لتصميم برنامج تـدريبي لمشرفي الصفوف الأولية واستحداث تخصص معلم فصل في الجامعات والكليـات لتدريس الصفوف الأولية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة تراوت (Trout, 1982) هدفت هذه الدراسة إلى تحديـد الحاجـات التدريبية لمعلمي المدارس الحكومية في صفوف ما قبل المدرسة، وصفوف المرحلة الابتدائية، وعلاقة كل من المؤهل ومدة الخبرة في تقدير هذه الحاجات. وقد شـملت عينة الدراسة (293) معلماً موزعة كالتالي: (26) معلماً لرياض الأطفـال (151) معلماً للصفوف من (1-3) و(116) معلماً للصفوف (4-6) وقد اسـتخدم الباحـث استبانة تكونت من (51) فقرة في ستة مجالات، وقد أظهرت النتـائج: أن حاجـات جميع معلمي المرحلة الابتدائية تتمثل في تحسين طرق التدريس، والتفاعل الـصفي وإدارة الصفوف، واختيار المواد التعليمية. توجد عشر فقرات كانت موضع الاهتمام الكلي للمعلمين المشاركين بغض النظر عن المؤهل، ومدة الخبرة. وأوصى الباحث باعتماد هذه الحاجات لتدريب المعلمين عليها أثناء الخدمة.

دراسة سلاجر(Slaugher,1988) هدفت هذه الدراسة على التعرف علـى حاجات المعلمين الجدد والمساعدة التي تقدم لهم في بداية التعليم المدرسـي، وقـد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين حديثي الخبرة والمبتدئين وقد صمم الباحث استبانة اهتمت بالمعلمين الجدد، وكان من أهم نتائجها أن حاجات المعلمـين ذوي الخبرة القليلة ومشكلاتهم متشابهة، ولكنها أقل حساسية من المعلمين المبتدئين، وأن كل من المعلمين حديثي الخبرة والمبتدئين احتاجوا إلى صفوف صغيرة وإلـى

التحدث مع المعلمين القدامى وتبادل الخبرات معهم، كما كـانوا فـي حاجـة إلـى معلومات عن المنهاج، وطرق التقويم، وحفز التلاميذ واستثارة دافعيـتهم وتعـرف قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم واعتبارها جزء من حاجات المعلمين. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للجنس في حاجات المعلمين.

دراسة بريد (Brede, 1990) حول برنامج التأهيل والتطوير المهني لمعلمي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وكفاية قاعدة المعرفة. وقد أظهرت الدراسة أن هناك إتفاق حول محتوى البرامج التي تسهم في تأهيل وإعداد المعلمين في مرحلـة الطفولة المبكرة وعلى الأخص جوهرة قاعدة المعرفة، إلا أن هناك إتفاقاً قليلاً حول أدنى مستوى للساعات اللازمة لتأهيل مثل هؤلاء المعلمين، كما أشارت نتائج البحث إلى أن التعليم الرسمي والإعداد المتخصص للمعلمين تمخضت عن تحسين نوعيـة الرعاية بالأطفال، وكان عدد المعلمين الذين تلقوا مثل هذا التـدريب غيـر كـاف لتجهيز جميع الصفوف وبدأ أن هناك حاجات تدريسية من الصعب التعامـل معهـا وبالنسبة للممارسات النموذجية للتدريب التعليمي تعتبر برامج البكـالوريوس شـاذة بسبب اعتمادها على مقاييس الاعتماد من جانب الولاية، وأصـبح التـدريب أثنـاء العمل والخدمة بديلاً عن التدريب المناسب في فترة ما قبل الخدمة وأن هناك علاقة ضعيفة بين التدريب أثناء الخدمة وتطوير سلوك المعلمين.

وفي دراسة أجراها سيجر (Seger,1996) هدفت إلـى اسـتطلاع الحاجـات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس فـي إحدى المقاطعات الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكيـة. وقـد تكونـت عينـة الدراسة من (30) معلماً و(10) مديري مدارس، واحتوت أداة الدراسة على مجالات تتعلق بالمعلم ومجالات أخرى حول التعامل مع طلاب المرحلة المتوسـطة، وقـد أظهرت النتائج أن الحاجات التدريبية تتمثل في الجوانب التالية كما يراها المعلمـون والمديرون: برنامج تحضير خاص لمعلمي المدارس المتوسطة يحتوي على خبرات عملية للمستوى المتوسط، التدريب على مجـال الحاجـات الاسـتثنائية المتطـورة للمراهقة المبكرة، تدريب خاص على تشكيلة واسعة من الاستراتيجيات التعليمية.

وأجرى فاو (Pfau, 1997) دراسة هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا. حيث شملت دراسته ثلاث مناطق أوغندية رئيسة. وتكونت عينة دراسته من (47) مديراً في المناطق الثلاث، واستخدم منهج المسح الوصفي عن طريق استبانة مكونة من (155) مهمة من مهام مدير المدرسة مقسمة على ثلاثة عشر مجالا رئيسا هي: الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات المدرسية، وإدارة المواد والتجهيزات المدرسية، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة تطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلاب، ومهام أخرى لمدير المدرسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس.

دراسة ستيوارت ويل (Stewart-well, 2000) بعنوان تصورات المعلم التلميذ ومدرس المعلم لبرامج تثقيف المعلم والدور الذي تلعبه إدارة الصف في التعليم ما قبل الخدمة. وتكون مجتمع الدراسة من (53) معلماً في المدارس الأساسية و(19) مرشحة للمدرسة الثانوية و(20) مدرساً للمعلمين، وتكونت هذه الدراسة من مسح قبلي وبعدي ومقابلات متتابعة مع المفحوصين من المجموعات الثلاث، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين التلاميذ كانت لديهم توجهاتهم وقلقهم حيال إدارة الصف، وقد أقر مدرسو المعلمين بتلك التوجهات ، وقد اعتقدوا أنه من المفيد إعطاء المعلمين المستجدين توجيهات حول كيفية تخطيط وتقديم الدروس لتلاميذهم وإعطائهم قصصاً فعلية من واقع الحياة حول كيفية حل قضايا إدارة الصف قبل نشوء تلك المشكلات وأثناءها وبعدها، إذ أن ذلك يسهم في توفير معلمين أكثر فاعلية ونجاح.

وهدفت دراسة اغيولار (Aguilar, 2004) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأنشطة النمو المهني المقترحة لتطويرهم، وقد استخدم الباحث استبانه احتوت على مجالات تخطيط الدرس وتنفيذه وإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها ومجال النمو المهني، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأنفسهم في مجال تخطيط الدرس وتنفيذه "جيد جداً" و"متوسط" في إعداد الوسائل

التعليمية واستخدامها، وبذلك لا يعتبر هذان المجالان احتياج تدريبي، لكن تقـديرات المعلمين جاءت منخفضة في مجال التقويم (إعداد جداول مواصـفات، واحتـساب العلامات، وتحليل فقرات الاختبار) وبالتالي جاء الاحتياج التدريبي لديهم عالياً، ولم تظهر النتائج فروقاً في تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبيـة والمـشاركة فـي أنشطة النمو المهني بحسب المؤهل العلمي وسنوات الخدمة في التدريس.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت في مجملها تحديـد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الميدان التربوي، وقد استهدفت معظم الدراسـات على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، ومن الملاحظ أن أغلـب هذه الدراسات والتي تخص الاحتياجات التدريبية لمعلمي الـصفوف الأوليـة قـد أجريت خارج المملكة العربية السعودية وهذا يشير إلى أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت معلمي هذه المرحلة محلياً و الدراسة الحالية تعد هي الدراسة الوحيـدة على حد علم الباحث التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة تبوك .

وفي ضوء ما تقدم من الدراسات السابقة والتي أوردتهـا الدراسـة الحاليـة يمكن أن نستنتج ما يلي:

1. أظهرت بعض الدراسات السابقة أن المعلمين بحاجة كبيـرة لتحديـد حاجـاتهم التدريبية الفعلية قبل بداية تدريبهم، وذلك في مجالات متعددة مثـل: التخطـيط، أساليب التدريس، المنهج، الوسائل التعليمية، النمو المهنـي للمعلمـين ، الإدارة الصفية، والتقويم، وقد اتفقت هذه الدراسات مع الدراسـة الحاليـة ومـن هـذه الدراسات، دراسة (القـداح، 1991)، ودراسـة (الجمعـة، 1993) ودراسـة (الشلالفة، 1995) ودراسة (الشاول، 1999)، ودراسة (أبـو ضـباع، 1999)، ودراسة (أبو الروس، 2001) .

2. أظهرت غالبية الدراسات أن هناك اختلاف بين تقدير المعلمين وتقدير المشرفين والمديرين لأهم الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية.

3. بعض الدراسات اقتصرت على تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مجال الإدارة الصفية مثل دراسة (السيف، 2006) ودراسة (كنعان، 2002) التي هدفت إلى التعرف على أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الأولية، بينما شملت الدراسة الحالية على جميع المجالات.

4. تناولت بعض الدراسات جانب تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية ورفع كفاءتهم مثل (القعود، 2004)، ودراسة تراوت(Trout, 1982)، ودراسة سلاجر دراسة (Slaugher,1988).

5. أظهرت الدراسات السابقة وجود حاجة حقيقة للتدريب أثناء الخدمة وذلك لمواكبة المستجدات في ميدان التربية والتعليم.

6. تعد هذه الدراسة الوحيدة محلياً التي اشتملت على المتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة).

وتعد هذه الدراسة امتداد للدراسات السابقة والتي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري لدراسته الحالية وتحديد المجالات التدريبية، كما ستساعد الباحث في مناقشة نتائج دراسته من المقارنة بين نتائج هذه الدراسات والدراسة الحالية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها والأداة التي استخدمت من حيث تصميمها وصدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذها والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل بياناتها.

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو تعبيراً كمياً يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات، 2003).

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

1. معلمي ومعلمات الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1430/1429هـ - 2009/2008 والبالغ عددهم (1190) معلماً ومعلمة.
2. مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مدينة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1430/1429هـ - 2009/2008 والبالغ عددهم (133) مديراً ومديرة.

3.3 عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من:

1. معلمي ومعلمات الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية حيث بلغ حجم العينة (370) معلماً ومعلمة، وهي تمثل (31%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (1190) معلماً ومعلمة، وقد استخدم أسلوب العينة العشوائية البسيطة، والجدول

رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمعلمـي ومعلمـات الـصفوف الأولية حسب متغيراتها .

جدول (1)

عدد أفراد عينة الدراسة المعلمين حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
النوع	ذكر	200	370
	أنثى	170	
المؤهل	دبلوم	126	370
	بكالوريوس	244	
الخبرة	أقل من 10	162	370
	أكثر من 10	208	

2. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية حيث بلغ حجم العينة (67) مديراً ومديرة، وهي تمثل (50%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (133) مديراً ومديرة. والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمديري ومديرات المرحلة الابتدائية حسب متغيراتها.

جدول (2)

عدد أفراد عينة الدراسة المدرين حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
النوع	ذكر	36	67
	أنثى	31	
المؤهل	دبلوم	17	67
	بكالوريوس	50	
الخبرة	أقل من10	7	67
	أكثر من 10	60	

4.3 أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسـهم، قـام الباحـث بتطوير أداة الدراسة "الاستبانه" لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (الجمعـة 1993) و(الشاول، 1999) و(أبو ضباع، 1999) و (أبو الروس، 2001). كما عمل الباحث على إجراء مقابلات مع بعض معلمي الصفوف الأولية لمعرفة وحصر احتياجاتهم التدريبية. وقد تم تطوير استبانه واحدة تخاطـب كـلاً مـن المعلمـين والمديرين في آن واحد، وقد تم التدرج في مستوى الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جـداً) وتكونـت الاستبانه في صورتها النهائية من (63) فقرة بعد تحكيمها من جانب مجموعة مـن المحكمين بلغ عددهم (23) محكماً إذ تم إضافة بعض الفقرات وحذف بعضها ونقل بعض الفقرات إلي مجالات أخرى وتوزعت فقرات الاستبانه على ستة مجالات:

المجال الأول: مجال التخطيط ويتضمن (8) فقرات.

المجال الثاني: مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليميـة ويتـضمن (8) فقـرات.

المجال الثالث: مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة ويتضمن (10) فقرات.

المجال الرابع: مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم ويتضمن (8) فقرات.

المجال الخامس: مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ويتضمن (16) فقرة.

المجال السادس: مجال التقويم ويتضمن (13) فقرة.

5.3 صدق الأداة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرض الاستبانه على عدد مـن الخبـراء والمختصين، حيث قام الباحث بتحكيمهما من خلال عرضها على (23) محكماً مـن أساتذة الجامعات، وكانت الجامعات هي: جامعة مؤتة، الجامعة الأردنيـة، جامعـة عمان العربية، جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، كما تم عرضها على بعـض المشرفين التربويين ومدير مدرسة ومعلم صفوف أولية بتعليم تبوك وذلك للحكم على

مدى مناسبة كل فقرة فيها، وصحة صياغتها اللغوية، وتمثيلها للغرض الذي بنيـت من أجله وهو تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية. وبناء على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاسـتبانه لأهـداف الدراسـة، ووفقـاً لتوجيهـاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعـض الفقـرات، وحـذف بعضها ليصبح عدد فقرات الاستبانه (63) فقرة بدلاً من (71) فقرة موزعة علـى ستة مجالات، ملحق (ب).

وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

أقل من (2.33) منخفض.

أكبر أو يساوي (2.33) وأقل من (3.67) متوسط.

أكبر أو يساوي (3.67) مرتفع.

وذلك بقسمة المسافة بين (1)أقل درجة و(5)أعلى درجة إلى ثلاث مسافات متساوية.

6.3 ثبات الأداة :

تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا بعد تطبيق أداة الدراسة على (30) من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية ومديري ومديرات المدارس الابتدائيـة فـي مدينة تبوك من خارج عينة الدراسة. والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (3)

قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة

المجال	معامل الثبات
التخطيط	0.90
محتوى المنهاج والوسائل	0.87
الإجراءات والأساليب	0.91
النمو المهني	0.88
العلاقات الإنسانية	0.97
التقويم	0.98

يظهر من الجدول (3) أن معاملات الثبات لجميع مجالات الدراسة كانت مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، وبذلك تصبح الأداة جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

7.3 متغيرات الدراسة:

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

1. النوع الاجتماعي وله فئتان: ذكر وأنثى.
2. المؤهل العلمي : له مستويان (دبلوم، بكالوريوس).
3. الخبرة : لها مستويان (أقل من 10سنوات، 10 سنوات فأكثر).

2.7.3 المتغيرات التابعة : الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، قام الباحث باستكمال الإجراءات النظامية وذلك بأخذ الموافقة الرسمية لتطبيق أداة الدراسة، ثم قام بتوزيع أداة الدراسة على إفراد عينتي الدراسة من معلمي الصفوف الأولية ومديري مدارسهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك والبالغ عددهم (370) معلماً ومعلمة و(67) مديراً ومديرة وقام الباحث بتوزيع الأداة شخصياً على أفراد العينة، حيث طلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية، وبين الباحث لهم أن هذه الدراسة تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، ثم قام الباحث باسترجاع الاستبانات بعد أسبوعين من أفراد عينة الدراسة .

9.3 المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية التالية لكل سؤال من أسئلة البحث:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

2. تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-way-MANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.
3. تحليل التباين الأحادي المتعدد (One-way-MANOVA) للإجابة على السؤال الرابع.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

اشتمل هذا الفصل على عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات وفقاً لأسئلتها كما يلي:

1.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة على كل مجال لأداء أفراد عينة الدراسة والجداول (10،9,8,7,6,5,4) تبين نتائج ذلك.

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين والمعلمات لمجالات الاحتياجات التدريبية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
6	مجال التقويم	4.01	0.86	1	مرتفع
5	مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	3.97	0.89	2	مرتفع
3	مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة	3.92	0.77	3	مرتفع
1	مجال التخطيط	3.84	0.74	4	مرتفع
4	مجال النمو المهني	3.83	0.79	5	مرتفع
2	مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية	3.82	0.77	6	مرتفع
الكلي		3.90	0.80		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسط العام لمجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة حيث بلغ (3.90) وانحراف معياري (0.80) ، وجاء ترتيب المجالات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على

النحو التالي :احتل مجال التقويم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وانحراف معياري(0.86) ، يلي ذلك مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بمتوسط حـسابي (3.97)وانحراف معياري (0.89) ، وجاء مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معيـاري(0.77) ، وجـاء مجـال التخطيط في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.74) ، في حين جاء مجال النمو المهني للمعلم في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري(0.79) ، وجاء مجال محتوى المنهاج والوسائل في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.77) .

وفيما يلي عرض تفصيلي لتقديرات معلمـي ومعلمـات الـصفوف الأوليـة لاحتياجاتهم التدريبية في جميع مجالات الدراسة.

أولاً : مجال التخطيط :

يبين الجدول رقم (5) تقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات مجال التخطيط.

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال التخطيط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
5	يقوم بإعداد خطط علاجية تناسب الطلاب بطيئي التعلم	3.99	.95	مرتفع
1	يتعرف المعلم على الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي	3.94	.94	مرتفع
4	يضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية	3.91	.98	مرتفع
6	يراعي الطلاب الموهوبين عند التخطيط للتعليم فـي مـستوياته المختلفة	3.90	.98	مرتفع
7	يحدد جدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر	3.82	1.05	مرتفع
2	يصيغ أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية و الانفعالية و المهارية	3.80	1.02	مرتفع
8	يحدد الحاجات و الأهداف التربوية الخاصة بالطلاب	3.79	1.01	مرتفع
3	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد	3.59	.97	متوسط
الكلي		3.84	.74	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسط العام لفقرات مجال التخطيط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.84) وانحراف معياري (0.74) كما يتبين أن الفقرة (3) كان تقديرها متوسط، أما باقي الفقرات فكان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير للفقرة (3) (يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد) وأعلى تقدير للفقرة (5) (يقوم بإعداد خطط علاجيـة تناسـب الطلاب بطيئي التعلم)، والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً.

ثانياً : مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية :

يبين الجدول رقم (6) تقديرات المعلمين والمعلمات لفقـرات مجـال محتـوى المنهاج والوسائل التعليمية.

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال محتوى المنهاج والوسائل

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
16	يجيد توظيف الوسائل و التقنيات الحديثة في التدريس	4.04	1.01	مرتفع
9	يلم بأهمية مناهج المرحلة الأساسية فـي بنـاء شخـصية الطلاب	3.97	1.02	مرتفع
13	يتعرف على مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة	3.88	1.03	مرتفع
10	يحلل محتوى مقررات الصفوف الأولية	3.82	1.02	مرتفع
15	يدرب الطلاب على استخدام مصادر التعلم المتاحـة فـي المدرسة	3.80	1.10	مرتفع
11	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب المدرسي	3.77	1.06	مرتفع
12	يحلل المحتوى و ينظم تتابع الخبرات	3.69	1.01	مرتفع
14	يشرك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية و تهيئتها للأداء الصفي	3.57	1.13	متوسط
الكلي		3.82	.77	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (6) أن المتوسط العام لفقرات مجال محتـوى المنهـاج والوسائل التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.82) وانحراف معياري(0.77) كما يتبين إن الفقرة (14) كان تقديرها متوسط ، أما باقي الفقرات فكان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير

للفقرة(14) (يشرك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية و تهيئتها لـلأداء الـصفي) وأعلى تقدير للفقرة(16) (يجيد توظيف الوسائل و التقنيات الحديثة فـي التـدريس) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

ثالثاً : مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة :

يبين الجدول رقم (7) تقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات مجال الإجـراءات والأساليب والأنشطة.

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال الإجراءات والأساليب

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
17	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لكل درس	4.02	1.03	مرتفع
19	ينوع أساليب التدريس حسب متطلبات الموقف الصفي و خصوصية المادة	3.99	.99	مرتفع
24	يوظف التعزيز في المواقف التعليمية لإثارة دافعية الطلاب نحو تحصي أفضل	3.97	1.05	مرتفع
25	يوظف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية	3.96	1.05	مرتفع
22	يستخدم طريقة الإلقاء بشكل صحيح	3.96	1.15	مرتفع
21	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.95	1.02	مرتفع
26	ينمي مهارة الاستماع عند الطالب ما أمكن	3.94	1.09	مرتفع
23	يستعمل الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس	3.92	1.12	مرتفع
18	يتعرف على المواقف التعليمية في البيئة المحلية واستثمارها	3.76	.99	مرتفع
20	يستخدم و يوظف الكمبيوتر و شبكة الانترنت في التعليم	3.69	1.22	مرتفع
الكلي		3.92	.77	مرتفع

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط العام لفقرات مجال الإجراءات والأساليب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.77)، كما يتبين إن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولم يوجد أي فقرة كـان مدى تقديرها منخفض أو متوسط وأقل تقـدير للفقـرة(20) (يـستخدم و يوظـف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم) وأعلى تقدير للفقرة(17) (يـستخدم أسـاليب التهيئة المناسبة لكل درس) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

رابعاً : مجال النمو المهني :

يبين الجدول رقم (8) تقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات مجال النمو المهني.

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال النمو المهني

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
30	يعمل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المـدير أو المرشـد الطلابي في تحسين مستوى الطلاب	4.02	1.02	مرتفع
34	يرفع مستوى أداءه في المادة بتطـوير معارفـه و زيـادة قدراته على التجديد و التميز	3.99	1.06	مرتفع
29	يتابع كل ما هو جديد في مجال التخصص	3.91	.98	مرتفع
31	يقوم باستخدام أساليب الثواب و العقاب بشكل مناسب مـع المواقف التي تتطلبها	3.90	1.06	مرتفع
27	يستخدم اللغة العربية الفصيحة خلال عملية التدريس	3.78	1.14	مرتفع
28	يهتم بالنشاطات المرتبطة بالمقررات الدراسية تخطيطـا و تنفيذا	3.77	1.1	مرتفع
32	ينفذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أسلوب تدريسه	3.70	1.06	مرتفع
33	يتعرف على خطوات البحث العلمي و تنفيذها	3.58	1.09	متوسط
الكلي		3.83	.79	مرتفع

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط العام لفقرات مجال النمو المهني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعـاً حيـث بلـغ (3.83) وانحـراف معيـاري (0.79)،كما يتبين أن الفقرة (33) كان تقديرها متوسط، أما باقي الفقـرات فكـان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير للفقـرة(33) (يتعرف على خطوات البحث العلمي و تنفيذها) وأعلى تقدير للفقـرة(30) (يعمـل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المدير أو المرشد الطلابي فـي تحـسين مـستوى الطلاب) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

خامساً : مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف :

يبين الجدول رقم (9) تقديرات المعلمين المعلمات لفقـرات مجـال العلاقـات الإنسانية وإدارة الصف.

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال العلاقات الإنسانية

رقـم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
36	يغرس المبادئ و القيم الإسلامية في نفوس الطلاب	4.11	1.13	مرتفع
42	يستخدم الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى الطلاب	4.09	1.08	مرتفع
47	يتعامل بطريقة تربوية مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثـل (الخجل،العدوانية،الخوف و النسيان)	4.09	1.09	مرتفع
38	يستخدم أساليب التعزيز التي تزيد فعالية التعلم	4.07	1.06	مرتفع
50	يقوم بإيجاد جو اجتماعي انفعالي ايجابي داخل غرفة الصف	4.01	1.08	مرتفع
41	يلم المعلم بمهارات إدارة الصف الفعال	3.99	1.03	مرتفع
37	يكون علاقات إنسانية بين الطلاب أنفسهم و بينهم و بين المعلمين	3.99	1.09	مرتفع
39	يدير الوقت أثناء أداء الدرس بشكل فعال	3.96	1.05	مرتفع
43	يستخدم الطرق المثلى في التعامل مع أوليـاء الأمـور لمختلـف مسوياتهم و التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة	3.95	1.10	مرتفع
40	يتعامل مع الطلاب بأساليب إنسانية و التعاطف معهم فـي حـل مشاكلهم الشخصية	3.95	1.12	مرتفع
48	ينمي الأنماط السلوكية المرغوبة	3.94	1.04	مرتفع
46	يحدد واجبات و نشاطات التلاميذ بوضوح	3.91	1.09	مرتفع
49	يقوم بإدارة الصف وفقاً للمبادئ الديمقراطية	3.89	1.09	مرتفع
35	ينمي المعلم اتجاهات ايجابية عند الطلاب نحو الانضباط الذاتي	3.89	1.05	مرتفع
45	يعالج سلوك الطالب الذي يتصف بالنشاط الزائد	3.87	1.10	مرتفع
44	يشجع العلاقات البناءة بين المدرسة و المجتمع المحلـي بـإدراج أسرة الطالب في الحياة المدرسية	3.82	1.08	مرتفع
الكلي		3.97	.89	مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط العام لفقرات مجال العلاقـات الإنـسانية وإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً حيث بلـغ (3.97) وانحراف معياري(0.89) كما يتبين أن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولم يوجد أي فقرة كان مدى تقديرها منخفض أو متوسط وأقل تقـدير للفقـرة(44) (يـشجع

العلاقات البناءة بين المدرسة و المجتمع المحلي بإدراج أسرة الطالب فـي الحيـاة المدرسية) وأعلى تقدير للفقرة (36) (يغرس المبادئ والقيم الإسلامية فـي نفـوس الطلاب) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

سادساً : مجال التقويم :

يبين الجدول رقم (10) تقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات مجال التقويم.

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال التقويم

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
63	يطبق آلية التقويم المستمر بصورة صحيحة	4.12	1.07	مرتفع
52	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب فـي ميـولهم و حاجـاتهم و قدراتهم	4.09	1.02	مرتفع
54	يـ ـ ـستخدم أسـ ـ ـاليب التقـ ـ ـويم المختلفـ ـ ـة مثـ ـ ـل (الملاحظة،التـ ـدريبات،الواجبات، المناقـ ـشة،الأداء العمـ ـي و الاختبارات)	4.09	1.03	مرتفع
60	يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية	4.07	1.11	مرتفع
58	يتعرف على نواحي الضعف لدى الطلاب	4.03	1.08	مرتفع
61	يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية	4.02	1.10	مرتفع
62	يحدد أسس و معايير لعملية تقويم الطلاب	4.02	1.06	مرتفع
51	يتعرف على أنواع التقـويم و معناهـا(التشخيـصي،التكويني و الختامي)	4.01	1.01	مرتفع
59	يتقن استخدام سجلات تقويم المهارات بصورة صحيحة	4.00	1.13	مرتفع
56	يستخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي	3.96	.99	مرتفع
53	يجري اختبارات تشخيصية في بداية العام لتحديد مستوى الطلبة	3.92	1.07	مرتفع
55	يستخدم التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي	3.91	1.02	مرتفع
57	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين تعلم الطلاب	3.84	1.06	مرتفع
الكلي		4.01	.86	مرتفع

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط العام لفقرات مجال التقويم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان مرتفعاً حيث بلغ (4.01) وانحراف معياري(0.86) ، كمـا يتبين أن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولم يوجد أي فقرة كان مدى تقـديرها منخفض أو متوسط وأقل تقدير للفقرة(57) (يستخدم التغذية الراجعة لتحـسين تعلـم

الطلاب) وأعلى تقدير للفقرة (63) (يطبق آلية التقويم المستمر بصورة صـحيحة) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

2.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة على كل مجال لأداء أفراد عينة الدراسة والجداول (15,14,13,12,11 ،16) تبين نتائج ذلك .

الجدول(11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المديرين والمديرات لمجالات الاحتياجات التدريبية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
6	مجال التقويم	4.01	0.75	1	مرتفع
1	مجال التخطيط	3.95	0.53	2	مرتفع
2	مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية	3.80	0.61	3	مرتفع
5	مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	3.79	0.73	4	مرتفع
3	مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة	3.75	0.57	5	مرتفع
4	مجال النمو المهني	3.74	0.78	6	مرتفع
الكلي		3.84	0.66		مرتفع

يتبين من الجدول (11) أن المتوسط العام لمجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين والمديرات مرتفـع حيـث بلـغ (3.84) وانحراف معياري(0.66) ، وجاء ترتيب المجـالات مـن وجهـة نظـر المـديرين والمديرات على النحو التالي :احتـل مجـال التقـويم المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسابي (4.01)وانحراف معياري (0.75)، يلي ذلك مجال التخطيط بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.53)، وجاء مجال المنهاج والوسائل التعليميـة فـي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري(0.61)، في حين جاء مجال

العلاقات الإنسانية وإدارة الصف في المرتبـة الرابعـة بمتوسـط حـسابي (3.79) وانحراف معياري (0.73)، وجاء مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.75) ، وجاء فـي المرتبـة الأخيرة مجال النمـو المهنـي للمعلمـين بمتوسـط حـسابي (3.74) وانحـراف معياري.(0.78).

وفيما يلي عرض تفصيلي لتقديرات المديرين والمديرات للاحتياجات التدريبية:

أولاً : مجال التخطيط : يبين الجدول رقم (12) تقديرات المديرين والمديرات لفقرات مجال التخطيط.

جدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال التخطيط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	يتعرف المعلم على الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي	4.21	.77	مرتفع
2	يصيغ أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية و الانفعالية و المهارية	4.19	.74	مرتفع
5	يقوم بإعداد خطط علاجية تناسب الطلاب بطيئي التعلم	4.13	.78	مرتفع
4	يضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية	3.95	.77	مرتفع
3	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد	3.83	.75	مرتفع
6	يراعي الطلاب الموهوبين عند التخطيط للتعليم فـي مـستوياته المختلفة	3.82	.92	مرتفع
8	يحدد الحاجات و الأهداف التربوية الخاصة بالطلاب	3.75	.76	مرتفع
7	يحدد جدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر	3.73	.86	مرتفع
الكلي		3.95	.53	مرتفع

يتبين من الجدول (12) أن المتوسط العام لفقرات مجال التخطيط من وجهـة نظر المديرين والمديرات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.95)وانحراف معيـاري(0.53) كما يبين أن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولم يوجد أي فقـرة كـان مـدى تقديرها منخفض أو متوسط وأقل تقدير للفقرة (7) (يحدد جـدول زمنـي لتـدريس الوحدات التي يشملها المقرر) وأعلى تقـدير للفقـرة (1) (يتعـرف المعلـم علـى الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

ثانياً : مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية :

يبين الجدول رقم (13) تقديرات المديرين والمديرات لفقرات مجـال محتـوى المنهاج والوسائل التعليمية.

جدول(13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال محتوى المنهاج والوسائل

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
16	يجيد توظيف الوسائل و التقنيات الحديثة في التدريس	4.04	.89	مرتفع
9	يلم بأهمية مناهج المرحلة الأساسية في بناء شخـصية الطلاب	3.98	.89	مرتفع
13	يتعرف على مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة	3.83	.83	مرتفع
11	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب المدرسي	3.82	.85	مرتفع
12	يحلل المحتوى و ينظم تتابع الخبرات	3.73	.81	مرتفع
10	يحلل محتوى مقررات الصفوف الأولية	3.69	.86	مرتفع
15	يدرب الطلاب على استخدام مصادر التعلم المتاحة في المدرسة	3.69	.96	مرتفع
14	يشرك الطلاب في إعـداد الوسـائل التعليميـة و تهيئتها للأداء الصفي	3.64	1.09	متوسط
الكلي		3.80	.61	مرتفع

يتبين من الجدول (13) أن المتوسط العام لفقرات مجـال محتـوى المنهـاج والوسائل من وجهة نظر المديرين والمديرات كـان مرتفعـاً حيـث بلـغ (3.80) وانحراف معياري(0.61)، كما تبين أن الفقرة (14) كان تقديرها متوسط، أما بـاقي الفقرات فكان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير للفقرة (14) (يشرك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية و تهيئتها للأداء الـصفي) وأعلى تقدير للفقرة(16) (يجيد توظيف الوسائل و التقنيات الحديثة فـي التـدريس) والتقدير العام للمجال كان مرتفع .

ثالثاً : مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة : يبين الجدول رقـم (14) تقـديرات المديرين والمديرات لفقرات مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة.

جدول(14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال الإجراءات والأساليب

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
20	يستخدم و يوظف الكمبيوتر و شبكة الانترنت في التعليم	3.94	1.06	مرتفع
21	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.94	.87	مرتفع
17	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لكل درس	3.92	.76	مرتفع
19	ينوع أساليب التدريس حسب متطلبات الموقف الصفي و خصوصية المادة	3.88	.75	مرتفع
24	يوظف التعزيز في المواقف التعليمية لإثارة دافعية الطلاب نحو تحصي أفضل	3.75	1.05	مرتفع
22	يستخدم طريقة الإلقاء بشكل صحيح	3.69	.99	مرتفع
23	يستعمل الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس	3.67	.94	مرتفع
18	يتعرف على المواقف التعلمية التعليمية في البيئة المحلية و استثمارها	3.64	.79	متوسط
26	ينمي مهارة الاستماع عند الطالب ما أمكن	3.55	.96	متوسط
25	يوظف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية	3.49	1.09	متوسط
الكلي		3.75	.57	مرتفع

يتبين من الجدول (14) أن المتوسط العام لفقرات مجال الإجراءات والأسـاليب من وجهة نظر المديرين والمديرات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.75) وانحراف معياري (0.75) كما تبين أن الفقرات (26,25,18) كان تقديرها متوسط، أما باقي الفقـرات فكان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كـان تقـديرها مـنخفض، وأقـل تقـدير للفقرة(25) (يوظف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية) وأعلى تقدير للفقـرة(20) (يستخدم و يوظف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم)، والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

رابعاً : مجال النمو المهني : يبين الجدول رقم (15) تقديرات المديرين والمديرات لفقرات مجال النمو المهني.

جدول(15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال النمو المهني

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
30	يعمل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المدير أو المرشد الطلابي في تحسين مستوى الطلاب	4.01	.94	مرتفع
31	يقوم باستخدام أساليب الثواب و العقاب بـشكل مناسـب مـع المواقف التي تتطلبها	3.81	1.06	مرتفع
34	يرفع مستوى أداءه في المادة بتطوير معارفه و زيـادة قدراتـه على التجديد و التميز	3.81	1.00	مرتفع
32	ينفذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أسلوب تدريسه	3.78	1.11	مرتفع
29	يتابع كل ما هو جديد في مجال التخصص	3.73	.99	مرتفع
33	يتعرف على خطوات البحث العلمي و تنفيذها	3.64	.86	متوسط
27	يستخدم اللغة العربية الفصيحة خلال عملية التدريس	3.59	1.18	متوسط
28	يهتم بالنشاطات المرتبطة بالمقررات الدراسية تخطيطا و تنفيذا	3.58	.85	متوسط
الكلي		3.74	.78	مرتفع

يتبين من الجدول (15) أن المتوسط العام لفقرات مجال النمو المهني من وجهة نظر المديرين والمديرات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.74)وانحراف معيـاري(0.78). كما تبين أن الفقرات (33,28,27) كان تقديرها متوسط، أما باقي الفقـرات فكـان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير للفقـرة (28) (يهتم بالنشاطات المرتبطة بالمقررات الدراسية تخطيطا وتنفيـذا) وأعلـى تقـدير للفقرة(30) (يعمل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المدير أو المرشد الطلابـي فـي تحسين مستوى الطلاب)، والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

خامساً : مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف : يبين الجدول رقم (16) تقديرات المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

جدول(16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال العلاقات الإنسانية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
38	يستخدم أساليب التعزيز التي تزيد فعالية التعلم	4.01	.93	مرتفع
43	يستخدم الطرق المثلى في التعامل مع أولياء الأمور لمختلف مسوياتهم و التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة	3.95	.93	مرتفع
47	يتعامل بطريقة تربوية مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل،العدوانية،الخوف و النسيان)	3.94	.99	مرتفع
42	يستخدم الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى الطلاب	3.91	1.19	مرتفع
44	يشجع العلاقات البناءة بين المدرسة و المجتمع المحلي بإدراج أسرة الطالب في الحياة المدرسية	3.89	.84	مرتفع
39	يدير الوقت أثناء أداء الدرس بشكل فعال	3.89	1.02	مرتفع
41	يلم المعلم بمهارات إدارة الصف الفعال	3.85	.96	مرتفع
36	يغرز المبادئ و القين الإسلامية في نفوس الطلاب	3.76	1.12	مرتفع
40	يتعامل مع الطلاب بأساليب إنسانية و التعاطف معهم في حل مشاكلهم الشخصية	3.75	1.09	مرتفع
49	يقوم بإدارة الصف وفقاً للمبادئ الديمقراطية	3.72	.99	مرتفع
48	ينمي الأنماط السلوكية المرغوبة	3.72	.92	مرتفع
35	ينمي المعلم اتجاهات ايجابية عند الطلاب نحو الانضباط الذاتي	3.69	.92	مرتفع
46	يحدد واجبات و نشاطات التلاميذ بوضوح	3.67	.93	مرتفع
37	يكون علاقات إنسانية بين الطلاب أنفسهم و بينهم و بين المعلمين	3.67	.97	مرتفع
50	يقوم بإيجاد جو اجتماعي انفعالي ايجابي داخل غرفة الصف	3.66	1.01	متوسط
45	يعالج سلوك الطالب الذي يتصف بالنشاط الزائد	3.59	.92	متوسط
الكلي		3.79	.73	مرتفع

يتبين من الجدول (16) أن المتوسط العام لفقرات مجال العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المديرين والمديرات كان مرتفعاً حيث بلغ (3.79)وانحراف معياري(0.73)، كما تبين أن الفقرتين (50,45) كان تقديرهما متوسط، أما باقي الفقرات فكان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفض، وأقل تقدير للفقرة(45) (يعالج سلوك الطالب الذي يتصف بالنشاط الزائد) وأعلى تقدير

للفقرة(38) (يستخدم أساليب التعزيز التي تزيد فعالية التعلم)، والتقدير العام للمجـال كان مرتفعاً.

سادساً : مجال التقويم : يبين الجدول رقم (17) تقديرات المـديرين والمـديرات لفقرات مجال التقويم.

جدول(17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال التقويم

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
60	يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية	4.16	1.01	مرتفع
63	يطبق آلية التقويم المستمر بصورة صحيحة	4.15	1.02	مرتفع
61	يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية	4.13	.98	مرتفع
62	يحدد أسس و معايير لعملية تقويم الطلاب	4.06	.98	مرتفع
59	يتقن استخدام سجلات تقويم المهارات بصورة صحيحة	4.04	1.06	مرتفع
56	يستخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي	4.03	.90	مرتفع
51	يتعرف على أنواع التقويم و معناها(التشخيصي،التكويني و الختامي)	4.01	1.05	مرتفع
54	يستخدم أساليب التقويم المختلفة مثل (الملاحظة،التدريبات،الواجبات، المناقشة،الأداء العملي و الاختبارات)	4.00	.85	مرتفع
57	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين تعلم الطلاب	3.98	.89	مرتفع
52	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب في ميولهم و حاجاتهم و قدراتهم	3.97	.89	مرتفع
55	يستخدم التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي	3.86	.92	مرتفع
53	يجري اختبارات تشخيصية في بداية العام الدراسي لتحديد مـستوى الطلبة	3.86	1.03	مرتفع
58	يتعرف على نواحي الضعف لدى الطلاب	3.83	.98	مرتفع
الكلي		4.01	.75	مرتفع

يتبين من الجدول (17) أن المتوسط العام لفقرات مجال التقويم من وجهة نظر المديرين والمديرات كان مرتفعاً حيث بلغ حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.75) كما تبين أن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفع، ولم يوجد أي فقرة كان مدى تقديرها منخفض أو متوسط وأقل تقدير للفقرة (58) (يتعرف على نـواحي الـضعف لـدى الطلاب) وأعلى تقدير للفقرة (60) (يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية) والتقدير العام للمجال كان مرتفعاً .

3.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة والجدول (18) يبين نتائج ذلك .

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات متغيرات

النوع	الدرجة	الخبرة	التخطيط		محتوى المنهاج والوسائل		الإجراءات والأساليب		النمو المهني	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	دبلوم	أقل من 10	3.88	.88	3.95	.44	4.00	.71	4.3	.84
		أكثر من 10	3.64	.91	3.57	.91	3.63	.53	3.72	.57
		الكل	3.68	.87	3.64	.84	3.70	.55	3.83	.57
	بكالوريوس	أقل من 10	3.61	.75	3.58	.77	3.67	.77	3.58	.86
		أكثر من 10	3.86	.65	3.76	.75	3.96	.73	3.91	.79
		الكل	3.71	.72	3.65	.77	3.79	.77	3.72	.84
	الكلي	أقل من 10	3.61	.75	3.59	.77	3.67	.77	3.59	.86
		أكثر من 10	3.83	.68	3.74	.77	3.92	.72	3.9	.77
		الكل	3.71	.72	3.65	.77	3.78	.76	3.72	.83
أنثى	دبلوم	أقل من 10	4.04	.90	4.15	.88	4.13	.96	4.06	.90
		أكثر من 10	3.88	.77	3.93	.75	3.96	.82	3.89	.77
		الكل	3.91	.79	3.97	.77	3.98	.84	3.91	.79
	بكالوريوس	أقل من 10	4.11	.55	4.04	.66	4.19	.51	3.95	.50

		أكثر من 10	4.33	.61	4.20	.66	4.39	.51	4.17	.62
		الكل	4.20	.58	4.11	.66	4.27	.514	4.04	.56
	الكلي	أقل من 10	4.09	.68	4.08	.736	4.17	.69	3.99	.66
		أكثر من 10	3.97	.76	3.98	.74	4.04	.79	3.94	.75
		الكل	4.00	.74	4.01	.73	4.08	.76	3.96	.72
الكلي	دبلوم	أقل من 10	4.03	.88	4.13	.84	4.12	.92	4.09	.86
		أكثر من 10	3.86	.78	3.90	.76	3.93	.80	3.88	.75
		الكل	3.89	.79	3.94	.78	3.96	.82	3.91	.77
	بكالوريوس	أقل من 10	3.72	.74	3.68	.77	3.78	.75	3.66	.80
		أكثر من 10	3.97	.67	3.86	.75	4.06	.71	3.97	.76
		الكل	3.82	.72	3.76	.77	3.9	.75	3.79	.80
	الكلي	أقل من 10	3.76	.76	3.73	.79	3.82	.78	3.71	.82
		أكثر من 10	3.91	.73	3.88	.76	3.99	.76	3.92	.75
		الكل	3.84	.74	3.82	.77	3.92	.77	3.83	.79

المتغير المستقل			العلاقات الإنسانية		التقويم		الكلي	
			المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
ذكر	دبلوم	أقل من 10	4.47	.75	4.38	.11	4.21	.51
		أكثر من 10	3.99	.59	3.98	.63	3.80	.59
		الكل	4.07	.61	4.06	.59	3.87	.57
	بكالوريوس	أقل من 10	3.76	.87	3.88	.84	3.70	.70
		أكثر من 10	4.06	.77	3.98	.77	3.95	.67
		الكل	3.88	.84	3.92	.81	3.80	.69
	الكلي	أقل من 10	3.77	.87	3.89	.83	3.71	.70
		أكثر من 10	4.05	.75	3.98	.75	3.93	.66

		من 10						
		الكل	3.90	.83	3.93	.80	3.80	.69
أنثى	دبلوم	أقل من 10	4.28	.97	4.30	.96	4.19	.91
		أكثر من 10	3.87	1.08	3.95	1.04	3.91	.85
		الكل	3.93	1.07	4.00	1.04	3.95	.86
	بكالوريوس	أقل من 10	4.28	.53	4.29	.49	4.17	.44
		أكثر من 10	4.43	.55	4.32	.59	4.33	.53
		الكل	4.34	.54	4.30	.53	4.24	.48
	الكلي	أقل من 10	4.28	.70	4.29	.68	4.17	.64
		أكثر من 10	3.98	1.02	4.02	.98	3.99	.81
		الكل	4.07	.95	4.10	.91	4.05	.77
الكلي	دبلوم	أقل من 10	4.30	.93	4.32	.91	4.19	.87
		أكثر من 10	3.88	1.05	3.96	1.01	3.94	.83
		الكل	3.94	1.04	4.01	1.00	3.95	.84
	بكالوريوس	أقل من 10	3.88	.83	3.97	.79	3.81	.68
		أكثر من 10	4.15	.74	4.06	.74	4.03	.66
		الكل	3.99	.81	4.01	.77	3.90	.68
	الكلي	أقل من 10	3.93	.85	4.01	.81	3.85	.71
		أكثر من 10	4.01	.92	4.01	.89	3.97	.75
		الكل	3.97	.89	4.01	.86	3.92	.73

يتبين من الجدول (18) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجـراء تحليـل التباين الثلاثي المتعدد لدرجات أبعاد أداة الدراسة، والجدول (19) يبين نتائج ذلك .

جدول(19)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر النوع والمؤهل والخبرة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	التخطيط	2.48	1	2.48	4.75	.03
	محتوى المنهاج والوسائل	2.79	1	2.79	4.92	.03
	الإجراءات والأساليب	2.56	1	2.56	4.55	.03
	النمو المهني	.36	1	.36	.60	.44
	العلاقات الإنسانية	.45	1	.45	.59	.44
	التقويم	.53	1	.53	.73	.39
	الكلي	1.13	1	1.13	2.20	.14
المؤهل	التخطيط	.28	1	.28	.53	.47
	محتوى المنهاج والوسائل	6.01E-05	1	6.01E-05	.000	.99
	الإجراءات والأساليب	.30	1	.30	.53	.47
	النمو المهني	.18	1	.18	.30	.59
	العلاقات الإنسانية	7.02E-03	1	7.02E-03	.01	.92
	التقويم	3.40E-02	1	3.40E-02	.047	.83
	الكلي	1.59E-03	1	1.59E-03	.003	.96
الخبرة	التخطيط	7.05E-03	1	7.05E-03	.01	.91
	محتوى المنهاج والوسائل	7.47E-02	1	7.47E-02	.13	.72
	الإجراءات والأساليب	2.05E-03	1	2.05E-03	.004	.95
	النمو المهني	5.15E-02	1	5.15E-02	.086	.77
	العلاقات الإنسانية	.25	1	.25	.32	.57
	التقويم	.49	1	.49	.68	.41
	الكلي	.11	1	.11	.21	.65

النوع*المؤهل	التخطيط	.40	1	.40	.77	.38
	محتوى المنهاج والوسائل	.14	1	.14	.24	.62
	الإجراءات والأساليب	.32	1	.32	.57	.45
	النمو المهني	.63	1	.63	1.05	.31
	العلاقات الإنسانية	1.83	1	1.83	2.40	.12
	التقويم	.94	1	.94	1.30	.26
	الكلي	.74	1	.74	1.45	.23
النوع*الخبرة	التخطيط	3.21E-03	1	3.21E-03	.01	.94
	محتوى المنهاج والوسائل	2.46E-02	1	2.46E-02	.04	.84
	الإجراءات والأساليب	1.48E-02	1	1.48E-02	.03	.87
	النمو المهني	.12	1	.12	.21	.65
	العلاقات الإنسانية	7.19E-03	1	7.19E-03	.01	.92
	التقويم	5.42E-04	1	5.42E-04	.001	.98
	الكلي	4.18E-03	1	4.18E-03	.01	.93
المؤهل*الخبرة	التخطيط	.97	1	.97	1.85	.17
	محتوى المنهاج والوسائل	1.09	1	1.09	1.93	.17
	الإجراءات والأساليب	1.38	1	1.38	2.45	.12
	النمو المهني	2.24	1	2.24	3.72	.06
	العلاقات الإنسانية	2.35	1	2.35	3.09	.08
	التقويم	1.03	1	1.03	1.42	.23
	الكلي	1.52	1	1.52	2.96	.09
النوع*المؤهل *الخبرة	التخطيط	1.34E-02	1	1.34E-02	.03	.87
	محتوى المنهاج والوسائل	3.77E-02	1	3.77E-02	.07	.80
	الإجراءات والأساليب	.11	1	.11	.19	.67
	النمو المهني	.37	1	.37	.61	.44
	العلاقات الإنسانية	6.09E-02	1	6.09E-02	.08	.78
	التقويم	1.73E-02	1	1.73E-02	.02	.88
	الكلي	6.64E-02	1	6.64E-02	.13	.72
الخطأ	التخطيط	189.06	362	.52		
	محتوى المنهاج والوسائل	205.73	362	.57		

	الإجراءات والأساليب	203.26	362	.56
	النمو المهني	217.73	362	.60
	العلاقات الإنسانية	275.70	362	.76
	التقويم	261.97	362	.72
	الكلي	186.05	362	.51
المجموع	التخطيط	204.13	369	
	محتوى المنهاج والوسائل	220.90	369	
	الإجراءات والأساليب	219.60	369	
	النمو المهني	230.07	369	
	العلاقات الإنسانية	292.38	369	
	التقويم	270.73	369	
	الكلي	198.62	369	

E : تعني القوة مثال (-6.8684E-02) =(-0.068684)

يتبين من الجدول (19) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمعلمـات في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على الأبعاد (التخطيط، ومحتـوى المنهـاج والوسائل و الإجراءات والأساليب) ولصالح المعلمات .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فـي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمعلمـات في مدينة تبوك تعزى للمؤهل العلمي والخبرة وللتفاعلات الثنائية والثلاثية.

4.4 نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبيـة لمعلمـي الـصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل العلمـي والخبـرة والنوع الاجتماعي؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات كل متغير لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد لدراسة أثر كل متغير لوحده على الاحتياجات

التدريبية والجداول (26،25،24،23،22،21،20) تبين نتائج ذلك – لم يستخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد لوجود خلايا فارغة أو بها أقل من (5) أفراد – كمـا يبـين الجدول (20).

جدول (20)

عدد المديرين حسب مستويات متغيرات الدراسة

الخبرة			المؤهل العلمي		المجموع
			دبلوم	بكالوريوس	
أقل من 10	النوع	ذكر	1	3	4
		أنثى	2	1	3
	المجموع		3	4	7
أكثر من 10	النوع	ذكر	2	30	32
		أنثى	12	16	28
	المجموع		14	46	60

بالنسبة للنوع الاجتماعي

جدول(21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويي النوع الاجتماعي للاحتياجات التدريبية

المجال	مستوى المتغير	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
التخطيط	**ذكر**	3.87	.51
	أنثى	4.05	.56
	الكلي	3.96	.53
محتوى المنهاج والوسائل	**ذكر**	3.74	.63
	أنثى	3.88	.59
	الكلي	3.80	.61
الإجراءات والأساليب	**ذكر**	3.64	.59
	أنثى	3.87	.54
	الكلي	3.75	.57
النمو المهني	**ذكر**	3.57	.78
	أنثى	3.95	.74
	الكلي	3.74	.78
العلاقات الإنسانية	**ذكر**	3.67	.56
	أنثى	3.94	.88
	الكلي	3.79	.73
التقويم	**ذكر**	3.95	.83
	أنثى	4.08	.66
	الكلي	4.00	.75
الكلي	**ذكر**	3.74	.58
	أنثى	3.96	.60
	الكلي	3.85	.60

يتبين من الجدول (21) وجود اختلاف ظاهري في قـيم الأوسـاط الحـسابية لأبعاد أداة الدراسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تـم إجـراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لدرجات مجالات أداة الدراسة، والجدول (22) يبـين نتائج ذلك .

جدول(22)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي على الاحتياجات التدريبية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	التخطيط	.52	1	.52	1.86	.18
	محتوى المنهاج والوسائل	.32	1	.32	.87	.36
	الإجراءات والأساليب	.92	1	.92	2.88	.10
	النمو المهني	2.38	1	2.38	4.11	.05
	العلاقات الإنسانية	1.17	1	1.17	2.22	.14
	التقويم	.31	1	.31	.54	.47
	الكلي	.81	1	.81	2.36	.13
الخطأ	التخطيط	18.22	65	.28		
	محتوى المنهاج والوسائل	24.34	65	.37		
	الإجراءات والأساليب	20.83	65	.32		
	النمو المهني	37.66	65	.58		
	العلاقات الإنسانية	34.27	65	.53		
	التقويم	36.99	65	.57		
	الكلي	40.22	65	5.3		
المجموع	التخطيط	51.87	66			
	محتوى المنهاج والوسائل	24.66	66			
	الإجراءات والأساليب	21.75	66			
	النمو المهني	40.05	66			
	العلاقات الإنسانية	35.45	66			
	التقويم	37.30	66			
	الكلي	23.21	66			

يتبين من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظـر المديرين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي علـى مجـال (النمـو المهنـي) ولصالح المديرات .

بالنسبة للمؤهل العلمي

جدول(23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويي المؤهل العلمي للاحتياجات التدريبية

مجال	مستوى المتغير	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
التخطيط	دبلوم	3.93	.44
	بكالوريوس	3.96	.56
	الكل	3.95	.53
محتوى المنهاج والوسائل	دبلوم	3.79	.57
	بكالوريوس	3.81	.63
	الكل	3.80	.61
الإجراءات والأساليب	دبلوم	3.66	.54
	بكالوريوس	3.78	.59
	الكل	3.75	.57
النمو المهني	دبلوم	3.62	.94
	بكالوريوس	3.79	.72
	الكل	3.74	.78
العلاقات الإنسانية	دبلوم	3.76	1.01
	بكالوريوس	3.81	.62
	الكل	3.79	.73
التقويم	دبلوم	3.89	.68
	بكالوريوس	4.05	.78
	الكل	4.01	.75
الكلي	دبلوم	3.78	.65
	بكالوريوس	3.87	.58
	الكل	3.85	.59

يتبين من الجدول (23) وجود اختلاف ظاهري في قـيم الأوسـاط الحـسابية لأبعاد أداة الدراسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تـم إجـراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لدرجات مجالات أداة الدراسة،والجدول (24) يبـين نتائج ذلك .

جدول(24)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات التدريبية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	التخطيط	1.65E-02	1	1.65E-02	.057	.81
	محتوى المنهاج والوسائل	2.27E-03	1	2.27E-03	.01	.94
	الإجراءات والأساليب	.16	1	.16	.47	.49
	النمو المهني	.37	1	.37	.60	.44
	العلاقات الإنسانية	2.88E-02	1	2.88E-02	.05	.82
	التقويم	.32	1	.32	.56	.46
	الكلي	.10	1	.10	.29	.59
الخطأ	التخطيط	18.73	65	.29		
	محتوى المنهاج والوسائل	24.66	65	.38		
	الإجراءات والأساليب	21.59	65	.33		
	النمو المهني	39.68	65	.61		
	العلاقات الإنسانية	35.42	65	.55		
	التقويم	36.98	65	.57		
	الكلي	23.11	65	.36		
المجموع	التخطيط	18.75	66			
	محتوى المنهاج والوسائل	24.66	66			
	الإجراءات والأساليب	21.75	66			
	النمو المهني	40.05	66			
	العلاقات الإنسانية	35.45	66			
	التقويم	37.30	66			
	الكلي	23.21	66			

يتبين من الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل العلمي .

بالنسبة للخبرة

جدول(25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويي الخبرة للاحتياجات التدريبية

المجال	مستوى المتغير	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
التخطيط	أقل من 10	3.96	.64
	أكثر من10	3.95	.53
	الكل	3.95	.53
محتوى المنهاج والوسائل	أقل من 10	3.75	.60
	أكثر من10	3.81	.62
	الكل	3.80	.61
الإجراءات والأساليب	أقل من 10	3.49	.63
	أكثر من10	3.78	.56
	الكل	3.75	.57
النمو المهني	أقل من 10	3.46	.83
	أكثر من10	3.78	.77
	الكل	3.74	.78
العلاقات الإنسانية	أقل من 10	3.79	.61
	أكثر من10	3.79	.75
	الكل	3.79	.73
التقويم	أقل من 10	3.66	.61
	أكثر من10	4.05	.76
	الكل	4.01	.75
الكلي	أقل من 10	3.69	.55
	أكثر من10	3.86	.60
	الكل	3.85	.59

يتبين من الجدول (25) وجود اختلاف ظاهري في قـيم الأوسـاط الحـسابية لمجالات أداة الدراسة،ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجـراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد لدرجات أبعاد أداة الدراسة،والجدول (26) يبين نتائج ذلك .

جدول(26)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الخبرة على الاحتياجات التدريبية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	التخطيط	9.33E-04	1	9.33E-04	.003	.96
	محتوى المنهاج والوسائل	2.29E-02	1	2.29E-02	.06	.81
	الإجراءات والأساليب	.54	1	.54	1.65	.20
	النمو المهني	.61	1	.61	1.01	.32
	العلاقات الإنسانية	2.35E-05	1	2.35E-05	.00	.995
	التقويم	.96	1	.96	1.71	.20
	الكلي	.19	1	.19	.53	.47
الخطأ	التخطيط	18.74	65	.29		
	محتوى المنهاج والوسائل	24.64	65	.38		
	الإجراءات والأساليب	21.21	65	.33		
	النمو المهني	39.43	65	.61		
	العلاقات الإنسانية	35.45	65	.55		
	التقويم	36.34	65	.56		
	الكلي	23.02	65	.35		
المجموع	التخطيط	18.75	66			
	محتوى المنهاج والوسائل	24.66	66			
	الإجراءات والأساليب	21.75	66			
	النمو المهني	40.05	66			
	العلاقات الإنسانية	35.45	66			
	التقويم	37.30	66			
	الكلي	23.21	66			

يتبين من الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للخبرة .

5.4 مناقشة نتائج السؤال الأول :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك ؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة الستة وقد جاء ترتيبهم للاحتياجات كما يلي: التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، الإجراءات والأساليب، التخطيط، النمو المهني للمعلم، المنهاج والوسائل التعليمية.

فقد أظهرت نتائج الدراسة الخاصة بمجال التقويم (الجدول 10) أن التقدير العام للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في هذا المجال كان مرتفعاً، وقد أحتل المرتبة الأولى، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.01) والانحراف المعياري (.86)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال التقويم مابين (4.12 - 3.84)، ويعزى ذلك لكون عملية التقويم بحاجة إلى أسس واضحة وسليمة وتطبيقها بشكل متقن يحقق الأهداف الموضوعة، ومجالات التقويم في الصفوف الأولية متعددة، وخاصة بعد صدور لائحة تقويم الطالب في الصفوف الأولية عام 1419هـ والتي تتم عن طريق التقويم وفق المهارات، وذلك لأن التقويم في الصفوف الأولية قائم على التقويم المستمر للمهارات من حيث الإتقان من عدمه، وهذا يسبب عند المعلمين نوعاً من الحيرة أثناء تقويم التلاميذ فتزيد تساؤلاتهم واستفساراتهم في هذا الجانب، ونظراً لرغبة المعلمين في تحقيق التكامل في عملية التقويم فقد جاءت الحاجة ماسة للإلمام بكل ما يتعلق بلائحة التقويم وبذلك جاءت حاجتهم مرتفعة للتدريب على مجال التقويم.

ونلاحظ حصول الفقرة (57) المتعلقة باستخدام المعلم للتغذية الراجعة لتحسين تعلم الطلاب على أقل تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مجال

التقويم، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمين عندهم القدرة الكافية علـى استخدام التغذية الراجعة من خلال خبرتهم في الميدان التربوي و حـصولهم علـى دورات في هذا المجال بينما نالت الفقرة (63) والمتعلقة بتطبيق المعلم لآلية التقـويم المستمر بصورة صحيحة، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مجال التقويم، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن لائحة تقويم الطالب في الصفوف الأولية لم يتم تدريب المعلمين عليها بالصورة الكافية، ولكون إلمـامهم باللائحة يتم بجهود ذاتية أو دورات قصيرة إضافة إلى النشرات التوضـيحية إلا أن الحاجة ماسة للإلمام بكل ما يتعلق بلائحة التقويم وبذلك جاءت حـاجتهم للتـدريب مرتفعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة في أن حاجات معلمي الصفوف الأولية فـي مجـال التقويم مرتفعة مع عدة دراسات، منها دراسة (القداح، 1991) و(الجمعـة، 1993) و(الشلالفة، 1995) و(الشاول، 1999) و (الشريف، 2004) و (العنـزي، 2007) وسلاجر(Slaugher,1988)، ودراسة أغيولار(Aguilar, 2004) ويرى الباحث أن توافق نتائج دراسته في مجال التقويم مع الدراسات السابقة يـدلل علـى أهميـة التقويم في المجال التعليمي بشكل عام وفي الصفوف الأولية بشكل خـاص، لـذلك جاءت الحاجة ماسة لتدريب المعلمين وتوضيح الأطر والأساليب التي تساعدهم على في تقويم تلاميذهم.

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال العلاقـات الإنـسانية وإدارة الـصف (الجدول 9) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر معلمي الـصفوف الأوليـة كان مرتفعاً، وقد جاء في المرتبة الثانية، وأن المتوسط الحـسابي الكلـي للمجـال (3.97) والانحراف المعياري (.89)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف مابين (4.11 - 3.82)، ويدل ذلك على حـرص المعلمـين على الاهتمام بمبدأ العلاقات الإنسانية وجعله أسلوباً في التعامل سواء مع الطالب أو المعلم أو المجتمع المحيط، كما تعزى الحاجات التدريبية للمعلمين في إدارة الـصف إلى إدراك المعلمين لما يتميز به طلاب هذه المرحلة من خصوصية فـي أسـاليب الضبط والإدارة الصفية، والإدارة الفعالة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال.

ونلاحظ أن الفقرة (44) المتعلقة بتشجيع المعلم للعلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي بإدراج أسرة الطالب في الحياة المدرسية، قد حصلت على أقل تقدير للحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى ميل المعلمين إلى عدم إظهار الحاجة إلى التدريب في هذه المهارة لقناعة المعلمين بأن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تتم من خلال دفتر الواجبات المنزلية فهو رابط بين المدرسة والمنزل ومن خلال مجالس الآباء التي تعقدها المدرسة، بينما حصلت الفقرة (36) والمتعلقة بغرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس الطلاب على أعلى تقدير لتلك الاحتياجات، ويعزى ذلك لرغبة المعلمين في التمكن من غرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس التلاميذ وتنمية العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ لأن من أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية هي تنمية العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ ولكي ينشأ تلاميذ هذه المرحلة على تعاليم ومبادئ الدين الإسلامي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة في درجة الاحتياج في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف مع دراسة (السيف، 2006) و(عابد، 2005) (القداح،1991) (الجمعة، 1993) (الشلالفة، 1995) و(الفاهمي، 2000) و (كنعان، 2002) وتراوت(Trout, 1982)، ويرى الباحث أن اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف لدليل على دورها في تحقيق مناخ تربوي يمكن المعلمين من بلوغ الأهداف التربوية والتعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال الإجراءات والأساليب والأنشطة (الجدول 7) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية كان مرتفعاً، وقد جاء في المرتبة الثالثة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.92) والانحراف المعياري (.77)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة مابين (4.02 - 3.92)، ويعزى ذلك إلى الرغبة الأكيدة للمعلمين في التدريب على طرق التدريس الحديثة الخاصة بمرحلة الصفوف الأولية والتي تراعي خصائص نمو تلاميذ هذه المرحلة والفروق الفردية بينهم .

ونلاحظ أن الفقرة (20) والمتعلقة بحاجة المعلم على استخدام وتوظيف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم، قد حصلت على أقل تقدير ويعزى ذلك إلى بحصول بعض المعلمين على دورات تدريبية على استخدام الكمبيوتر في الفترة الأخيرة والتقليل من أهمية استخدام شبكة الانترنت في التعليم وفي تنفيذ الدروس للطلبة في الصفوف الأولية بينما نالت الفقرة (17) الخاصة باستخدام أساليب التهيئة المناسبة لكل درس، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في هذا المجال، ويرى الباحث السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين بهذه الحاجة وإظهار رغبتهم في التدرب عليها إلى عدم التحاقهم في دورات تدريبية تلبي لهم هذه الحاجات، كما أن أساليب التهيئة تحتاج إلى وسائل وهذا يحتاج إلى تدريب لاكتساب هذه المهارات لذلك فإن المعلمين يدركون أهميتها ويرغبون في مزيد من التدريب عليها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القداح، 1991) و(الجمعة، 1993)، في أن حاجات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة مرتفعة ويعزى السبب في ذلك اختلاف تخصصات معلمي الصفوف الأولية، بسبب عدم وجود تخصص موحد.

كما بينت الدراسة الخاصة في مجال التخطيط الموضح في الجدول (5) أظهرت الدراسة أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية كان مرتفعاً ،وقد أحتل المرتبة الرابعة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.84) والانحراف المعياري (.74)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال التخطيط مابين (3.99 - 3.59)، وقد يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين والمعلمات لأهمية التخطيط بالنسبة لهم، لأنه يساعدهم على تنظيم أفكارهم وترتيبها واستثمار الوقت المخصص للدرس، كما يساعد التخطيط المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة عالية ويجنبه الكثير من المواقف المحرجة، ويمكنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه. والتخطيط بالنسبة للمعلم يسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف مما يؤدي إلى تحقيق النتائج المرغوبة .

ويلاحظ أن الفقرة رقم (3) في الجدول (5) المتعلقة بتحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد قد نالت أقل تقدير للاحتياجات التدريبية مـن وجهـة نظـر معلمـي الصفوف الأولية بتقدير متوسط، وقد يعزى ذلك إلى تمكن المعلمين من هذه المهارة من خلال الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة أو من خلال معرفتهم التامـة بتلاميذهم، بينما نالت الفقرة رقم (5) المتعلقة بإعداد خطط علاجية تناسب الطـلاب بطيئي التعلم، أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهـة نظر المعلمين، حيث يرون أنهم بحاجة كبيرة للتدريب على هذه الكفاية وإتقانها لمـا لها من أهمية في مساعدة المعلم في تشخيص أسباب الضعف لدى الطلاب وتقـديم برامج علاجية تعالج جوانب الضعف لدى هؤلاء الطلاب والمتمثل في عدم تمكـن بعض التلاميذ من إتقان بعض المهارات الأساسية، ويعزى اهتمام المعلمـين بهـذه الحاجة إلى أن إعداد الخطط العلاجية تحتاج إلى مهارات عديدة حتى تكون فاعلـة وتحقق أهدافها، فهي تعتمد على حصر الطلاب الضعاف التي ستطبق عليهم الخطة وتحليل نتائج الاختبارات السابقة، وتحديد المهارات التي لم يتقنها التلاميذ، ووضـع الأهداف والأنشطة والتدريبات في هذه الخطط العلاجية، والمدة الزمنية لتنفيذها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسـة (القـداح، 1991) و(الجمعـة، 1993) و(الشلالفة، 1995) و (أبو ضباع، 1999) و(أبو الروس،2001) في أن حاجـات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في مجال التخطيط مرتفعة ويرى الباحث أن اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع تلك الدراسات يدل على أهمية التخطيط ودوره فـي تحقيق الأهداف التربوية.

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال النمو المهنـي والأكـاديمي للمعلـم (الجدول 8) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر معلمي الـصفوف الأوليـة كان مرتفعاً، وقد أحتل المرتبة الخامسة، وأن المتوسط الحـسابي الكلـي للمجـال (3.83) والانحراف المعياري (.79)، حيث كان متوسط الفقرات في مجـال النمـو المهني والأكاديمي للمعلم مابين (4.02 - 3.58)، ويعزى ذلك إلى رغبة كل معلم في تطوير نفسه في جميع المجالات التي تفيده والتي تجعله قادر على التكيف مـع المستجدات العلمية بكل تقنياتها، كما يعود السبب إلـى قـصور بـرامج الإعـداد

والتدريب أثناء الخدمة عن تزويد المعلم بالأساليب التي تساعده في مواكبة تفكير الطلبة ، ولأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات، فنتيجة للتقدم العلمي، والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته.

ونلاحظ أن الفقرة (33) المتعلقة بمعرفة المعلم خطوات البحث العلمي وتنفيذها قد حصلت على أقل تقدير للحاجات التدريبية للمعلمين في هذا المجال ، ويعزى ذلك إلى إدراك المعلمين إلى أن البحث العلمي يصعب تنفيذه من قبل طلاب الصفوف الأولية، بينما حصلت الفقرة (30) والمتعلقة بعمل المعلم مع مجموعة من زملائه المعلمين أو المدير أو المرشد الطلابي في تحسين مستوى التلاميذ، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية للمعلمين في هذا المجال، ويعزي الباحث ذلك إلى حاجة المعلمين للتدريب على تكامل عملهم مع المدير والمرشد الطلابي بإستراتيجية تسهم في تحسين مستوى التلاميذ، وهذه الاستراتيجية أو تحتاج إلى تدريب يكتسبون من خلالها المعلمون هذه المهارات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، 1993) و(الشلول، 1999) و(أبو الروس،2001) و فاو (Pfau, 1997) في حاجات المعلمين التدريبية في مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم .

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية (الجدول 6) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية كان مرتفعاً، وقد جاء في المرتبة الأخيرة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.82) والانحراف المعياري (.77)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية مابين (4.04 - 3.57). ويعزى ذلك لحرص المعلمين والمعلمات على مواكبة المستجدات في هذا المجال، إضافة لاختلاف تخصصاتهم الأمر الذي أوجد حاجة ماسة للإلمام بجميع مناهج الصفوف الأولية، والوسائل التعليمية الحديثة التي تحقق الأهداف التعليمية .

ونلاحظ أن الفقرة (14) والمتعلقة بإشراك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي، كان تقديرها متوسط وهي أقل تقدير في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في هذا المجال و قد يعزى ذلك إلى نظرة المعلمين إلى أن طلاب الصفوف الأولية بحكم صغر سنهم قد لا يفضلون إشراكهم في إعداد الوسائل التعليمية لذلك جاء تقدير المعلمين لهذه الحاجة التدريبية قليلة، بينما نالت الفقرة (16) والمتمثلة بقدرة المعلم في توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، على أعلى تقدير في احتياجات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى حرص المعلمين على مواكبة التقنيات الحديثة والتدرب على الوسائل الحديثة مثل العارض الضوئي، عرض الدروس بواسطة البوربوينت، العرض الإلكتروني للدروس بواسطة الكمبيوتر، وغيرها من الوسائل الحديثة.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشلالفة، 1995) و(العنزي، 2007) وسلاجر(Slaugher,1988) في حاجات المعلمين للتدريب على مجال المنهاج والوسائل التعليمية، ويرى الباحث أن اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة دليل أكيد على أهمية تنمية كفايات معلمي الصفوف الأولية في مجال المناهج والوسائل التعليمية .

6.4 مناقشة نتائج السؤال الثاني :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك ؟

لقد بينت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة الستة وقد جاء ترتيبهم للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية كما يلي : التقويم ،التخطيط محتوى المنهاج والوسائل التعليمية، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، الإجراءات والأساليب والأنشطة، النمو المهني والأكاديمي للمعلم.

فقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال التقويم (الجدول 17) أن التقدير العام للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المديرين في هذا المجال كان مرتفعاً ،وقد أحتل المرتبة الأولى، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.01) والانحراف المعيـاري (.75)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال التقويم مـابين (4.16 - 3.84) وقـد يعزى ذلك إلى إدراك المديرين إلى أهمية التقويم بكافة أنواعه في العملية التعليميـة وحرص المديرين على إلمام معلمي الصفوف الأوليـة بلائحـة التقـويم الخاصـة بالصفوف الأولية، لكي يتعرف المعلم على أفضل طرق التقويم التي تعمـل علـى النهوض بالمستوى التحصيلي للطلاب.

ونلاحظ حصول الفقرة (58) المتعلقة التعرف على نواحي الـضعف لـدى الطلاب على أقل تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية مـن وجهـة نظر المديرين في مجال التقويم، ويعزى ذلك إلى إدراك المـديرين وضـوح هـذه العبارة لدى المعلمين وأنها لا تحتاج إلى تدريب، بينما نالت الفقرة (60) والمتعلقـة بتحديد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية، على أعلى تقـدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مجـال التقويم، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى ملاحظة المديرين للمعلمين في تقـويمهم للتلاميذ بأن هناك أخطاء لدى المعلمين عند تحديد مستوى الإتقان للمهارة لذلك فهـم يرون حاجة المعلمين للتدريب على كيفية تحديد المعلم لدرجة إتقان التلميذ للمهارة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة في أن حاجات معلمي الصفوف الأولية فـي مجـال التقويم مرتفعة مع عدة دراسات ، منها دراسة (القداح، 1991) و(الجمعـة، 1993) و(الشلالفة، 1995) و(الشاول، 1999) و (الشريف، 2004) و (العنـزي، 2007) وسلاجر(Slaugher,1988)، ودراسة أغيولار(Aguilar, 2004) ويرى الباحث أن توافق نتائج دراسته في مجال التقويم مع الدراسات السابقة يدل على أهمية التقويم في تحقيق الأهداف التربوية.

وفي مجال التخطيط الموضح في الجدول (12) أظهرت الدراسة أن التقـدير العام للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين كـان مرتفعاً، وقد أحتل المرتبة الثانية، وأن المتوسط الحـسابي الكلـي للمجـال (3.95)

والانحراف المعياري (.53) حيث كان متوسط الفقرات في مجال التخطيط مابين (4.21 - 3.73) ويعزى ذلك إلى إدراك المديرين من خلال واقع إشرافهم على المعلمين بأن هناك قصور لدى المعلمين في مجال التخطيط، ووضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف سواء الخطط العلاجية أو الخطط المتعلقة بتنفيذ الأنشطة المختلفة.

ونلاحظ أن الفقرة (7) والمتعلقة بتحديد المعلم لجدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر، قد حصلت على أقل تقدير للحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مجال التخطيط، ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى ملاحظة المديرين التزام المعلمين في إعداد خطط يومية وفصلية لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر، بينما نالت الفقرة (1) والمتعلقة بأن يتعرف المعلم على الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين، ويعزى ذلك لقناعة المديرين بأهمية التخطيط للمعلم في تنفيذ دروسه، وإحساس المديرين بقصور المعلمين في إعداد الخطط التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية لذلك رأى المديرين حاجة المعلمين للإلمام في الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي وذلك لمواكبة المستجدات التربوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القداح، 1991) و(الجمعة، 1993) و(الشلالفة، 1995) و (أبو ضباع، 1999) و(أبو الروس،2001)، في أن حاجات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مجال التخطيط مرتفعة ويرى الباحث أن أتفاق نتيجة هذه الدراسة مع تلك الدراسات يدل على أهمية التخطيط ودوره في تحقيق الأهداف التربوية .

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية (الجدول 13) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً، وقد جاء في المرتبة الثالثة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.80) والانحراف المعياري (.61)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية مابين (4.04 - 3.64). ويعزى ذلك لملاحظة المديرين أن المعلمين بحكم

اختلاف تخصصاتهم تتفاوت قدراتهم في الأداء الأمر الذي أوجد حاجة ماسة للإلمام بجميع مناهج الصفوف الأولية، والوسائل التعليمية الحديثة التـي تحقـق الأهـداف التعليمية، كما يمكن تفسير ذلك كون المديرين يقومون بزيارات متكررة يلاحظـون حاجات المعلمين للإلمام بمحتوى المنهاج وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في تنفيذ الدروس.

ونلاحظ أن الفقرة (14) والمتعلقة بإشراك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي، كان تقديرها متوسط وهي أقـل تقـدير فـي الاحتياجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في هذا المجـال وهـم يتفقون مع وجهة نظر المعلمين في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى تشابه الأفكار بين المعلمين والمديرين إلى عدم التركيز على هذه المهارة لصغر سـن تلاميـذ هـذه المرحلة وصعوبة قدرتهم على إنتاج وسائل تعليمية ولذلك يرون المديرين عدم حاجة المعلمين على التدريب على هذه المهارة، بينما نالت الفقرة (16) والمتمثلـة بقـدرة المعلم في توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، على أعلى تقـدير فـي احتياجات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم في هذا المجال، ويعزى ذلـك من وجهة نظر الباحث إلى حرص المديرين على مواكبة المعلمين للتقنيات الحديثـة والتدرب على الوسائل الحديثة مثل العارض الضوئي، عرض الـدروس بواسـطة البوربوينت، العرض الإلكتروني للدروس بواسطة الكمبيوتر، وغيرها من الوسـائل الحديثة.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الـشلالفة، 1995) و(العنـزي، 2007) وسلاجر(Slaugher,1988) في حاجات المعلمين للتدريب علـى مجـال المنهـاج والوسائل التعليمية، ويرى الباحث أن اتفاق نتائج الدراسـة الحاليـة مـع بعـض الدراسات السابقة دليل أكيد على أهمية تنمية كفايات معلمي الصفوف الأوليـة فـي مجال المناهج والوسائل التعليمية .

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال العلاقـات الإنـسانية وإدارة الـصف (الجدول16) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً ،وقد أحتل المرتبة الرابعة وأن المتوسط الحسابي الكلـي للمجـال (3.79) والانحـراف

المعياري (.73) حيث كان متوسط الفقرات في مجال العلاقـات الإنـسانية وإدارة الصف مابين (4.01 - 3.60) ويدل ذلك على إدراك المـديرين إلـى أن الإدارة الفعالة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال، لذلك كان تقديرهم عـالي للاحتياجـات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف.

ونلاحظ أن الفقرة (45) المتعلقة بمعالجة سلوك الطالب الذي يتـصف بالنـشاط الزائد، قد حصلت على أقل تقدير للحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية مـن وجهة نظر المديرين في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى ميل المديرين إلى عدم إظهار الحاجة إلى تدريب المعلمين على هذه المهارة، لمعرفتهم بخصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة، ولقناعتهم بكثرة حركة طلاب هذه المرحلة، وأن التدريب على هـذه المهارة قد يكون غير مجدي وفيه مضيعة للوقـت. بينمـا حـصلت الفقـرة (38) والمتعلقة باستخدام أساليب التعزيز التي تزيد فعالية التعلم، على أعلى تقـدير لتلـك الاحتياجات، ويعزى ذلك لملاحظة المديرين من خلال الزيارات الصفية للمعلمـين قصور المعلمين باستخدام أساليب التعزيز التي تحفز التلاميذ وتجعلهم أكثر تفاعـل مع المعلم ومع المادة الدراسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة في درجة الاحتياج في مجـال العلاقـات الإنـسانية وإدارة الصف مع دراسة (الـسيف، 2006) و(عابـد، 2005) (القـداح،1991) (الجمعـة، 1993) (الـشلالفة، 1995) و(الفـاهمي، 1999) و (كنعـان، 2002) وتراوت(Trout, 1982)، ويرى الباحث أن اتفاق نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع الدراسات السابقة في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف لدليل على دورها فـي تحقيق مناخ تربوي يمكن المعلمين من بلوغ الأهداف التربوية والتعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال الإجـراءات والأسـاليب والأنـشطة (الجدول 14) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً، وقد جاء في المرتبة الخامسة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.74) والانحراف المعياري (.57) حيث كان متوسط الفقرات فـي مجـال الإجـراءات والأسـاليب والأنشطة مابين (3.94 - 3.49) ويعزى ذلك إلى عدم رضا المديرين عـن أداء المعلمين من خلال الزيارات الصفية للمعلمين داخل الفـصول ، وشـعورهم بـأن

المعلمين بحاجة لطرق حديثة تناسب تدريس طلاب الصفوف الأولية لذلك جاء تقديرهم عالي للاحتياجات التدريبية للمعلمين في هذا المجال.

ونلاحظ أن الفقرة (25) والمتعلقة بتوظيف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية، قد حصلت على أقل تقدير وقد يعزى ذلك إلى عدم إدراك المديرين للعلاقة بين طبيعة اللعب وخصائص أطفال المرحلة الأساسية الأولى، بينما نالت الفقرة (20) الخاصة باستخدام وتوظيف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم ، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في هذا المجال، ويرى الباحث السبب في ذلك إلى حرص المديرين على أن يواكب المعلمين المستجدات والتقنيات الحديثة من خلال ضرورة تدريب المعلمين على الكمبيوتر للإفادة منه في الإطلاع على الأبحاث والمستجدات التربوية، خاصة بعد أن رأينا المنهج الإلكتروني البديل عن الكتاب، كون ذلك يزيد من أداء المعلم داخل الغرفة الصفية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القداح، 1991) و(الجمعة، 1993) في أن حاجات معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة مرتفعة ويعزى السبب في ذلك اختلاف تخصصات معلمي الصفوف الأولية، بسبب عدم وجود تخصص موحد.

وقد بينت نتائج الدراسة الخاصة بمجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم (الجدول 15) أن التقدير العام لهذا المجال من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً، وقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وأن المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.74) والانحراف المعياري (.78)، حيث كان متوسط الفقرات في مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم مابين (4.01 - 3.58)، ويعزى ذلك إلى إن مدير المدرسة يدرك تماماً حاجة المعلمين للنمو المهني لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع والتجديد ومن الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم، وتجديد معلومات المعلمين وتنميتها وإيقافهم على التطورات الحديثة في

تقنيات التعليم وطرق التدريس والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكونات المـنهج الدراسي، والاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية والطرق الفعالة وتقنيات التعليم الحديثة واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم التعاوني والتعلـيم المـصغر والتعليم الذاتي وأسلوب حل المشكلات .

ونلاحظ أن الفقرة (28) المتعلقة بالاهتمام بالنشاطات المرتبطـة بـالمقررات الدراسية تخطيطاً وتنفيذاً، قد حصلت على أقل تقدير لحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المديرين في هذا المجال، ويعزى ذلك عدم اهتمام المـديرين بالأنـشطة الإضافية وتركيزهم على تنفيذ المقررات الدراسية، بينمـا حـصلت الفقـرة (30) والمتعلقة بعمل المعلم مع مجموعة من زملائـه المعلمـين أو المـدير أو المرشـد الطلابي في تحسين مستوى التلاميذ، على أعلى تقدير للاحتياجات التدريبية للمعلمين في هذا المجال، ويتفق المديرين مع المعلمين في وجهة نظرهم في درجة أهمية هذه الفقرة، لأدركهم أن العملية التربوية عملية تعاونية يشترك فيهـا الطالـب والمعلـم والمرشد والمدير وجميعهم يسعون لتحقيق أهداف مشتركة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعـة، 1993) و(الـشاول، 1999) و(أبو الروس،2001) و فاو (Pfau, 1997) في حاجات المعلمين التدريبية مـن وجهة نظر المديرين في مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم .

7.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فـي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينـة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة ؟

أولاً : بالنسبة للنوع الاجتماعي :

أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثـر النـوع الاجتمـاعي علـى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في الجدول(19) وجود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمـي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتمـاعي

على المجالات (التخطيط، ومحتوى المنهاج والوسائل والإجـراءات والأسـاليب) ولصالح المعلمات، بمعنى أن المعلمات لديهن حاجات للتدريب على هذه المجـالات الثلاثة أكبر من المعلمين، ويعزى ذلك إلى أن المعلمات لم يتلقين التـدريب الكـافي على مجالات التخطيط، ومحتوى المنهاج والوسائل، والإجراءات والأسـاليب وقـد يعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظ فإنـه يـصعب خـروج المعلمـة لدورات تدريبية خارج أوقات الدوام كما يعزى ذلك أيضاً إلى حـرص المعلمـات ورغبتهن في تطوير مهاراتهن وكفاياتهن في تلك المجالات، لمواكبـة المـستجدات التربوية مثل الاتجاهات الحديثة في التخطيط واستخدام الكمبيوتر والأجهزة الحديثـة في عرض الدروس والتدريب على الطرق الحديثة في تدريس الصفوف الأولية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسـة (أبـو ضـباع، 1999) التي أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجـنس لصالح الإناث، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القـداح، 1991) ودراسـة (كنعان، 2002) ودراسة سلاجر(Slaugher,1988) ودراسة (الـشلالفة، 1995) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في حاجات المعلمين.

ثانياً : بالنسبة للمؤهل العلمي :

أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعـدد لأثـر المؤهـل العلمـي علـى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية مـن وجهـة نظـر المعلمـين فـي الجدول(19) عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهـة نظـر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل .

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجـالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظـر المعلمـين تعـزى للمؤهل إلى أن جميع المعلمين والمعلمات ورغم اختلاف مؤهلاتهم سواء من حملـة الدبلوم أو البكالوريوس إلا أن اختلاف تخصصاتهم قد أظهرت حاجاتهم التدريبيـة على جميع المجالات رغبة منهم في تطوير مهاراتهم وتنمية كفاياتهم، لأن إعـدادهم كان للمرحلة الابتدائية بصورة عامة ولم يكن للصفوف الأولية وذلك يعود إلى عـدم

وجود قسم أو تخصص لإعداد معلم صف يختص بالإعداد والتأهيل لهذه الصفوف، وقد يعزى ذلك لرغبة المعلمين بتجميع أكبر عدد من الدورات التدريبية للترقية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسة (الشلالفة، 1995) ودراسة (عابد، 2005) ودراسة تراوت(Trout, 1982)، ودراسة أغيولار(Aguilar, 2004) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للمؤهل العلمي واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو ضباع، 1999) ودراسة (الشلول، 1999) التي أشارت نتائجهما إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للمؤهل العلمي.

ثالثاً : بالنسبة للخبرة التعليمية :

أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الخبرة التعليمية على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في الجدول(19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للخبرة وهذا يدل على أن عينة الدراسة متفقة في الرأي رغم تفاوت الخبرة، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تشابه التأهيل، وتشابه التجارب في الميدان التربوي، كما أنه قد يعود السبب في ذلك إلى رغبة جميع المعلمين بجميع فئاتهم إلى التدريب بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسة (الشلالفة، 1995) ودراسة (عابد، 2005) ودراسة تراوت(Trout, 1982)، ودراسة أغيولار(Aguilar, 2004) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للخبرة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو ضباع، 1999) ودراسة (الشلول، 1999) التي أشارت نتائجهما إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للخبرة التعليمية.

8.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة ؟

أولاً : بالنسبة للنوع الاجتماعي :

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في الجدول(22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على مجال (النمو المهني) ولصالح المديرات، ويعزى ذلك إلى أن أغلب المعلمات التي يدرسن في الصفوف الأولية هن من المعلمات التي تجاوزت خدمتهن عشر سنوات ومنهن خريجات دبلوم من معاهد المعلمات لذاك حرصن مديرات المدارس على تدريبهن في مجال النمو المهني لمواكبة المستجدات العلمية الحديثة بكل تقنياتها ، والاطلاع على طرق وأساليب التدريس الحديثة ، التفكير العلمي في حل المشكلات .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسة (أبو ضباع، 1999) التي أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(القداح، 1991) ودراسة (كنعان، 2002) ودراسة سلاجر(Slaugher,1988) ودراسة (الشلالفة، 1995) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في حاجات المعلمين.

ثانياً : بالنسبة للمؤهل العلمي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في الجدول(24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن مديري

المدارس يتفقون على حاجات معلمي الصفوف الأولية للبرامج التدريبية بغض النظر عن مؤهلاتهم حيث أن مـؤهلات مـديري المـدارس سـواء حملـة الـدبلوم أو البكالوريوس لم تؤثر في نظرتهم للاحتياجات التدريبية للمعلمين حيث أن المـديرين من خلال خبرتهم وتجاربهم في الميدان التربوي كانت لهم نفس الآراء في احتياجات المعلمين التدريبية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسة (الشلالفة، 1995) ودراسة (عابـد، 2005) ودراسـة تـراوت(Trout, 1982)، ودراسـة أغيولار(Aguilar, 2004) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثـر ذات دلالـة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للمؤهل العلمـي، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو ضـباع، 1999) ودراسـة (الـشاول، 1999) التي أشارت نتائجهما إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية فـي الاحتياجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للمؤهل العلمي.

ثالثاً : بالنسبة للخبرة التعليمية :

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثـر الخبـرة التعليميـة علـى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية مـن وجهـة نظـر المـديرين فـي الجدول(26) عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظـر المديرين في مدينة تبوك تعزى للخبرة التعليمية، وذلك يدل على توافق أفراد العينـة رغم تفاوت الخبرات يعزى ذلك يدل إلى أن خبرة مديري المدارس لم تـؤثر علـى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد يعزى ذلك إلى تشابه تأهيل المديرين لذلك لم يؤثر اختلاف خبرتهم في اختلاف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، 1993) ودراسة(الـشلالفة، 1995) ودراسة (عابـد،2005) ودراسـة تـراوت(Trout, 1982)، ودراسـة أغيولار(Aguilar, 2004) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثـر ذات دلالـة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للخبرة، واختلفت

نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو ضباع، 1999) ودراسة (الشاول، 1999) التي أشارت نتائجهما إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تعزى للخبرة التعليمية.

9.4 التوصيات :

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. بناء برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية تصمم بناء على احتياجاتهم التدريبية الفعلية التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وخاصة في مجال التقويم ومجال النمو المهني للمعلمين ومجال إدارة الصف والإجراءات والأساليب.
2. أن تأخذ عملية رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية الصفة الدورية لأنها في تغير مستمر، وأن تكون من وجهة نظر المعلم نفسه.
3. استحداث تخصص معلم صف في كليات التربية يعني بإعداد وتأهيل معلمين للصفوف الأولية.
4. إشراك المعلمين في تصميم البرامج التدريبية حتى يزداد شعور الانتماء والرغبة في الالتحاق بهذه البرامج.
5. أن تركز الدورات التدريبية على الجانب التطبيقي والعملي من خلال عقد ورش عمل ولا تقتصر على الجانب النظري.
6. إجراء دراسة مماثلة تطبق في مناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية لعمل مقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في أكثر من منطقة.

المراجع

أ- المراجع العربية :

أبو الروس، فضل. (2001). **تحديد الاحتياجات التدريبيـة لمعلـم الـصف فـي الصفوف الأساسية الأولى للمدارس الحكومية بمحافظـة نـابلس**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

أبو ضباع، زياد.(1999). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغـوث الدوليـة فـي الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

بستان ،أحمد وطه،حسن .(1993). **مدخل إلى الإدارة التربوية**. دار القلـم للنـشر والتوزيع، ط3، الكويت.

الجبر، زينب.(1991). تحديد الحاجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت تـشخيص الواقع والبدائل. **دراسات**، 18(3)، 7-63، الكويت.

الجمعة،عوض أحمد.(1993).**الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمـات الـصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد:الأردن.

الحر، عبد العزيز.(2001). **مدرسة المستقبل**. مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض.

الخبتي، علي صالح.(2003). نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين: نموذج التعلم مدى الحياة . **ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقـادة العمـل التربـوي المنعقد في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان** في الفتـرة (1-3) من شهر محرم2003 .ص ص 110-128.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح.(1997). **اتجاهات حديثة في التدريب**، الطبعـة الأولى، مطابع الفرزدق، الرياض: السعودية.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح.(2002). **الحقائب التدريبيـة**، مؤسـسة حمـادة للدراسات الجامعية، الأردن.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح.(2006). **التدريب الفعال**. عالم الكتب الحديث، إربد :الأردن.

الخليفة، حسن جعفر.(1996).**التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة**، جامعة عمر المختار، ليبيا، البيضاء.

دانيلسون، شارلوتي .(2001). **مهنة التدريس: ممارستها وتعزيزها" إطار مرجعي"** ترجمة: عبد العزيز العمر، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

دبور، مرشد والخطيب، إبراهيم.(1987).**أساليب تدريس الاجتماعيات**. ط4، دار الأرقم، عمان.

درة، عبد الباري والصباغ، زهير.(1986). **إدارة القوى البشرية: منحى نظمي** دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.

درة، عبد الباري .(1991). التدريب:مفهومه ومدخل نظمي له، وزارة التربية والتعليم، **رسالة المعلم**، 32(1،2)، ص7-38.

سفر، صالحة محمد.(1998). **تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن مكة، جدة،الطائف، بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

السلوم، حمد إبراهيم. (1996). **التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق(نظرة تقويمية).** ط1، انترناشيونال جرافيكس، الرياض.

السيف، عادل سعد.(2006).**الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.

شريف، غانم وسلطان، حنان.(1983). **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية**، دار العلوم، الرياض.

الشريف، وضحاء سعد. (2004). **الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض من وجهة نظرهن مدخل لبناء برنامج تدريبي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.

الشلالفة، محمد. (1995). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون المدربون في مديرية عمان الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الشاول، سليمان علي. (1999). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الطعاني، حسن أحمد.(2002).**التدريب: مفهومة وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

الطعاني، حسن أحمد.(2007).**التدريب الإداري المعاصر** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عابد، إيناس صالح.(2005).**الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة معلمات المعاهد الثانوية المهنية للبنات في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.

عايش، محمد . (2008) . **الإدارة التربوية** ، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير.(2005). **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الوهاب، علي.(1981).**التدريب والتطوير:مدخل علمي لفاعلية الأفراد في المنظمات**، معهد الإدارة العامة، الرياض:السعودية.

عبيدات، ذوقان.(2003).**البحث العلمي مفهومه أدواته، أساليبه**، إشراقات للنشر، عمان.

عبيدات، سهيل أحمد.(2007). **إعداد المعلمين وتنميتهم**. عالم الكتب الحديث، إربد.

عطوي، جودت عزت.(2004). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنزي، سلطان طخطيخ .(2007). **حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة .

عليمات، محمد عليان .(1991). **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة**، دار الخواجا للنشر والتوزيع، عمان.

عليوه، سيد . (2001) . **تحديد الاحتياجات التدريبية**، ايتراك للنشر، القاهرة.

عمار، حسين.(1991). **إدارة شـؤون المـوظفين: المبـادئ والأسـس العامـة والتطبيقات في المملكة العربية السعودية**، معهد الإدارة العامة، الرياض.

الفاهمي، حسن أحمد.(2000).**الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر عينتـي الدراسة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القداح، محمد إبراهيم. (1991). **تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمـي الـصفو الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء**، رسالة ماجستير غيـر منـشورة الجامعة الأردنية، عمان:الأردن.

القعود، سارة إبراهيم.(2003). **دور المشرفات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة**، رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة الملـك سـعود، الرياض.

كنعان، إبراهيم محمود. (2002). **أثر الدورات التدريبية في إدارة الـصف لـدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة المفرق**. رسالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة اليرموك ، إربد :الأردن.

موسى، عبد الحكيم .(1998**). التدريب أثنـاء الخدمـة**، دار النهـضة العربيـة، القاهرة.

الهيتي، خالد عبد الرحيم. (2000). **إدارة الموارد البشرية مدخل اسـتراتيجي**، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(1984). ندوة التعليم الابتدائي والمتوسط بالمملكة. **التوثيق التربوي**،ع (25) ص89-104.

وزارة التربية والتعليم.(1999) **أبناؤنا وبداية الدراسة**. التوجيه والإرشاد الطلابي.

وزارة التربية والتعليم. (1999): **دليل المشرف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف

التربوي، مطابع أطلس للأوفست، الرياض.
وزارة التربية والتعليم. (2002). تطور التعليم في المملكـة العربيـة الـسعودية، **التوثيق التربوي**، ع (46) ص45-50.
ياغي، محمد.(1986).**التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، الرياض: عمـادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
ياغي، محمد.(1989).كيفية استخدام مدخل النظم في تـصميم برنـامج تـدريبي. **المجلة العربية للتدريب**(4)،11-31.
ياغي، محمد.(1999).**التدريب بين النظرية والتطبيق**، مركز أحمد ياسين، عمان: الأردن .
يوسف، عبد القادر.(1987). **دراسات في إعداد وتدريب المعلمين فـي التربيـة**، ذات السلاسل، الكويت.

ب- المراجع الأجنبية :

Aguilar, M. (2004). **Teachers, training needs and professional development activities**: Proposed action program Available on: www.hnu.edu.ph/ publication/ 0320061724.pdf# search (25/ 10/ 2008)

Brede.(1990). **Preparation and Professional Development Programs for Early childhood Educators Adequacy of the Knowledge Base.** New York, November (7-8). Reports Evaluative. (142) Eric ED (328339).

Jinks, Michael. (1979) . **Training . Balandford Press** . P . h

Kaufman, Roqer. (1994): **"Needs Assessment and Analysis"** Human Resource Development Hand Book, NY . AMACOM, p.p 244-312.

pfau, R. H.(1997). **Training needs of head teachers in Uganda**. (ERIC Digest Series No SP 037 150) From Educational Resources Information Center (Document Reproduction Service No . ED 405).

Seger, M. (1996). **Study of Special Preparation and Training Needs of Middle School Teachers**. DAL.54(11)4235.A.

Slagher, F. (1988) . Eperienced New Teacher: Who Are They, And What Support Do They Need ? **Dissertion Abstracts International**,Vol. 401.49, No.8.

Stewart- well, Ann Gillian.(2000) An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role classroom management plays or should play in preservice education. (Doctoral dissertation, university of the Claremont Graduate,). **Dissertation Abstract international**, 61 (2), 574.

Trout, L.G. J.(1982). A Study of Percieved Needs of Elementary Teachers in Relation to Grade Level, Educational Experience and Teaching Experience, **Dissertation Abstract International**, Vol.44, No.1 1982.,pp:(13-32).

خطابات تسهيل المهمة

الملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور .... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية بجامعة مؤتة.

تهدف الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية ومديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية ... ولتحقيق الهدف من الدراسة صمم الباحث الاستبانة المرفقة التي تمثل مفرداتها الاحتياجات التدريبية المقترحة لتطوير أداء معلمي الصفوف الأولية.

وقد عمل الباحث على تقسيم الاستبانة إلى قسمين هما :

القسم الأول: يتضمن أربع متغيرات مستقلة بثمان مستويات تتعلق بمعلومات عن المعلم ومدير المدرسة.

القسم الثاني: ويتضمن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية.

وبالنظر إلى أهمية أرائكم ومقترحاتكم فإن الباحث يضع بين أيديكم هذه الاستبانة راجياً التفضل بتحكيمها وإبداء ملاحظاتكم حيالها على النحو الآتي:

1. وضع علامة (✓) في حالة كون العبارة مناسبة الصياغة ومناسبة للمجال.
2. وضع علامة (×) في حالة كون العبارة غير مناسبة الصياغة أو غير مناسبة للمجال . وكتابة الصياغة البديلة .

هذا ويتوجه الباحث لكم بالشكر على تعاونكم معه من خلال إعطاء الملاحظات القيمة والتي سوف تسهم في تحقيق أهداف الدراسة بإذن الله .

الباحث

قالط علي العنزي

قسم الأصول والإدارة التربوية

الرقم	الفقــــــــــــــــــــــــرة	مناسبة الصياغة		مناسبة الفقرة للمجال		تعدل الصياغة إلى
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
<u>أولاً: في مجال التخطيط:</u>						
1	يتعرف المعلم على الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي.					
2	يحلل المحتوى وينظم تتابع الخبرات.					
3	يصيغ أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفيـة والانفعالية والمهارية.					
4	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.					
5	يضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.					
6	يقوم بإعداد خطط التدريس اليومية والفصلية.					
7	يقوم بإعداد خطط علاجية تناسب التلاميذ بطيئي التعلم.					
8	يراعي التلاميذ الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.					
9	يحدد جدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر.					

فضلاً أضف بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية والتي لم ترد وهم بحاجة للتدريب عليها.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	مناسبة الصياغة		مناسبة الفقرة للمجال		تعدل الصياغة إلى
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
ثانياً: في مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية:						
1	يتعرف المعلم على المفهوم المعاصر للمنهاج.					
2	يلم بأهمية مناهج المرحلة الأساسية في بناء شخصية التلميذ.					
3	يحلل وحدات دراسية مقررة.					
4	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب.					
5	يستخدم وسائل إيضاح في عملية التعليم.					
6	يتعرف على مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة.					
7	يوظف مصادر التعلم المختلفة في تدريس المواد المقررة.					
8	يشرك التلميذ في إعداد الوسائل التعليميـة وتهيئتهـا لـلأداء الصفي.					
9	يدرب التلاميذ على استخدام مـصادر الـتعلم المتاحـة فـي المدرسة.					
10	يستخدم وسائل تكنولوجيـا التعلـيم (الداتاشـو، البروجكتـر، التلفزيون التربوي، الفيديو التعليمي،...الـخ) فـي المواقـف التعليمية التعلمية.					

فضلاً أضف بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية والتي لم ترد وهم بحاجة للتدريب عليها.

....

....

....

....

الرقم	الفقـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـرة	مناسبة الصياغة		مناسبة الفقرة للمجال		تعدل الصياغة إلى
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
ثالثاً:في مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة:						
1	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لكل درس					
2	يعمل على استغلال البيئة المحلية في المواقف التعلمية التعليمية					
3	ينوع أساليب التدريس حسب متطلبات الموقف الصفي وخصوصية المادة.					
4	يوظف التعلم القبلي بشكل فاعل.					
5	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
6	يستخدم أساليب التعليم الفردي حسبما تقتضية الحاجة.					
7	يستخدم طريقة الإلقاء بشكل صحيح.					
8	يستعمل الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعـزز المناقـشة خـلال عملية التدريس.					
9	يوظف التعزيز في المواقف التعليمية لإثارة دافعية التلاميـذ نحـو تحصيل أفضل.					
10	يوظف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية.					
11	ينظم أنشطة تعليمية تناسب ميول واهتمام الطلبة.					
12	ينمي مهارة الاستماع عند الطالب ما أمكن.					
13	يقوم بإعداد الدروس إعداداً جيداً يشمل الأهداف وإجراءات تنفيذها والوسائل التعليمية والتمهيد والعرض والتقويم.					

فضلاً أضف بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية والتي لم ترد وهم بحاجة للتدريب عليها.

....

....

....

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــــرة	مناسبة الصياغة		مناسبة الفقرة للمجال		تعدل الصياغة إلى
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
رابعاً: في مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم:						
1	يستخدم ويوظف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم.					
2	يستخدم اللغة العربية الفصيحة ما أمكن خلال عملية التدريس.					
3	يتعامل مع النشاطات الصفية واللاصفية تخطيطاً وتنفيذاً بمهارة عالية.					
4	يربط جوانب التطور العلمي بخدمة المجتمع.					
5	يتابع كل ما هو جديد في مجال التخصص.					
6	يعمل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المدير أو المرشد الطلابي في تحسين مستوى التلاميذ.					
7	يربط نظريات التعليم بما يجري داخل غرفة الدراسة.					
8	يقوم باستخدام أساليب الثواب والعقاب الاستخدام الأمثل.					
9	يستخدم التقييم الذاتي لمعرفة مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.					
10	ينفذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أسلوب تدريسه.					
11	يتعرف على خطوات البحث العلمي وتنفيذها.					
12	يرفع مستوى أداءه في المادة بتطوير معارفه وزيادة قدراته على التجديد والإبداع.					
13	يعزز خبراته ويطور مهاراته ويتعرف على مشكلات التعلم وطرق علاجها.					
14	يستخدم الأسئلة الفعالة لتنمية جميع أنواع التفكير.					
15	يلم المعلم بمهارات إدارة الصف الفعال.					
....						
....						

تعدل الصياغة إلى	مناسبة الفقرة للمجال		مناسبة الصياغة		الفقـــــــــــــــــــــــرة	الرقم
	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة		
					خامساً: في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف:	
					ينمي المعلم اتجاهات ايجابية عند التلاميـذ نحـو الانـضباط الذاتي.	1
					يغرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس التلاميذ.	2
					يكون علاقات إنسانية بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين المعلم.	3
					يحترم آراء التلاميذ واقتراحاتهم والإصغاء لها وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وانفعالاتهم.	4
					يتعامل مع التلاميذ بأساليب إنسانية والتعاطف معهم في حـل مشاكلهم الشخصية.	5
					يستخدم الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى الطلاب.	6
					يستخدم الطرق المثلى في التعامل مع أولياء الأمور بمختلـف مستوياتهم والتواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة.	7
					يشجع العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي بـإدراج أسرة الطالب في الحياة المدرسية.	8
					يعالج سلوك الطالب الذي يتصف بالنشاط الزائـد أو الطالـب غير المتعاون في الصف.	9
					يتعامل بطريقة تربوية مع الطلبة الذين يعانون من مـشكلات مثل (الخجل، العدوانية، الخوف، النسيان).	10
					يتعرف على الأساليب الحديثة المتطورة في التربيـة وطـرق تحسين العلاقة الإنسانية داخل البيئة المدرسية	11
					ينمي الأنماط السلوكية المرغوبة.	12
					يقوم بإدارة الصف وفقاً للمبادئ الديمقراطية.	13
					....	

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	مناسبة الصياغة		مناسبة الفقرة للمجال		تعدل الصياغة إلى
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
سادساً: في مجال التـقـــــويـــــــم:						
1	يتعرف على أنواع التقويم ومعناها (التشخيـصي، التكـويني، الختامي).					
2	يجري اختبارات تشخيصية في بداية العام الدراسـي لتحديـد مستوى الطلبة.					
3	يستخدم أساليب التقويم المختلفة مثل (الملاحظة، التـدريبات، الواجبات، المناقشة، الأداء العملي، الاختبارات).					
4	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين تعلم التلاميذ.					
5	يتعرف على نواحي الضعف لدى الطلاب.					
6	يتعرف على الحد الأدنى لاكتساب التلميذ للمهارة.					
7	يحدد مستوى إتقان التلميذ للمهارة المحددة في المادة الدراسية.					
8	يوضح المهارات، ويبين أهدافها وأساليب تقويمها.					
9	يحدد أسس ومعايير لعملية تقويم الطلاب.					
10	يشجع التقويم المستمر للطلاب.					
11	يراعي ملاءمة أساليب التقويم للأهداف التعليمية.					

فضلاً أضف بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية والتي لم ترد وهم بحاجة للتدريب عليها.

....

....

....

الملحق (ب)
الاستبانة بصورتها النهاية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي مدير المدرسة

أخي معلم الصفوف الأولية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية بجامعة مؤتة.

تهدف الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة تبوك التعليمية ... ولتحقيق الهدف من الدراسة صمم الباحث الاستبانة المرفقة التي تمثل مفرداتها الاحتياجات التدريبية المقترحة لتطوير أداء معلمي الصفوف الأولية.

ونظراً لخبرتكم في مرحلة الصفوف الأولية وحرصكم الأكيد على النهوض في الأداء فإن الباحث حرص على الاستفادة من مرئياتكم لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية .

لذا يأمل منكم الباحث تعاونكم في الإجابة على جميع فقرات الإستبانة وذلك بوضع علامة(✓) في المربع الذي يمثل درجة الحاجة للتدريب . علماً بإن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة وشاكر لكم حسن تعاونكم.

الباحث

قالط علي العنزي

معلومات عامة

الرجاء قراءة الفقرات ثم ضع علامة (✓) أمام الفقرة التي تناسبك فيما يلي :

1. **االمهنة :** **مدير** ☐ **معلم** ☐
2. **النوع الاجتماعي** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐
3. **المؤهل التعليمي :** **دبلوم** ☐ **بكالوريوس** ☐
4. **الخبرة: (أقل من 10 سنوات)** ☐ **(10 سنوات فأكثر)** ☐

الرقم	الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية	درجة الحاجة للتدريب				
	أولاً:حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال التخطيط:	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	يتعرف المعلم على الاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي.					
2	يصيغ أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية.					
3	يحدد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد.					
4	يضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.					
5	يقوم بإعداد خطط علاجية تناسب الطلاب بطيئي التعلم.					
6	يراعي الطلاب الموهوبين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة.					
7	يحدد جدول زمني لتدريس الوحدات التي يشملها المقرر.					
8	يحدد الحاجات والأهداف التربوية الخاصة بالطلاب.					
	ثانياً: حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال محتوى المنهاج والوسائل التعليمية:					
9	يلم بأهمية مناهج المرحلة الأساسية في بناء شخصية الطلاب.					
10	يحلل محتوى مقررات الصفوف الأولية.					
11	يثري المادة العلمية الواردة في الكتاب المدرسي.					
12	يحلل المحتوى وينظم تتابع الخبرات.					
13	يتعرف على مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة.					
14	يشرك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.					
15	يدرب الطلاب على استخدام مصادر التعلم المتاحة في المدرسة.					
16	يجيد توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس.					
	ثالثاً:حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال الإجراءات والأساليب والأنشطة:					
17	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لكل درس					
18	معرفة المواقف التعلمية التعليمية في البيئة المحلية واستثمارها.					
19	ينوع أساليب التدريس حسب متطلبات الموقف الصفي وخصوصية المادة.					
20	يستخدم ويوظف الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم.					
21	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
22	يستخدم طريقة الإلقاء بشكل صحيح.					
23	يستعمل الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.					
24	يوظف التعزيز في المواقف التعليمية لإثارة دافعية الطلاب نحو تحصيل أفضل.					
25	يوظف اللعب في المواقف التعلمية التعليمية.					

26	ينمي مهارة الاستماع عند الطالب ما أمكن.					
رابعاً: حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال النمو المهني والأكاديمي للمعلم:						
27	يستخدم اللغة العربية الفصحة خلال عملية التدريس.					
28	يهتم بالنشاطات المرتبطة بالمقررات الدراسية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.					
29	يتابع كل ما هو جديد في مجال التخصص.					
30	يعمل كفريق مع المعلمين الآخرين أو المدير أو المرشد الطلابي في تحسين مستوى الطلاب.					
31	يقوم باستخدام أساليب الثواب والعقاب بشكل مناسب مع المواقف التي تتطلبها.					
32	ينفذ دروس نموذجية تطبيقية لتطوير أسلوب تدريسه.					
33	يتعرف على خطوات البحث العلمي وتنفيذها.					
34	يرفع مستوى أداءه في المادة بتطوير معارفه وزيادة قدراته على التجديد والتميز.					
خامساً: حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف:						
35	ينمي المعلم اتجاهات ايجابية عند الطلاب نحو الانضباط الذاتي.					
36	يغرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس الطلاب.					
37	يكون علاقات إنسانية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلمين.					
38	يستخدم أساليب التعزيز التي تزيد فاعلية التعلم.					
39	يدير الوقت أثناء أداء الدرس بشكل فعال.					
40	يتعامل مع الطلاب بأساليب إنسانية والتعاطف معهم في حل مشاكلهم الشخصية.					
41	يلم المعلم بمهارات إدارة الصف الفعال.					
42	يستخدم الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى الطلاب.					
43	يستخدم الطرق المثلى في التعامل مع أولياء الأمور بمختلف مستوياتهم والتواصل مـع المجتمـع المحـيط بالمدرسة.					
44	يشجع العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي بإدراج أسرة الطالب في الحياة المدرسية.					
45	يعالج سلوك الطالب الذي يتصف بالنشاط الزائد.					
46	يحدد واجبات ونشاطات التلاميذ بوضوح.					
47	يتعامل بطريقة تربوية مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل (الخجل، العدوانية، الخوف، النسيان).					
48	ينمي الأنماط السلوكية المرغوبة.					
49	يقوم بإدارة الصف وفقاً للمبادئ الديمقراطية.					
50	يقوم بإيجاد جو اجتماعي انفعالي إيجابي داخل غرفة الصف.					
سادساً: حاجات معلمي الصفوف الأولية في مجال التـقـــويـــــــم:						
51	يتعرف على أنواع التقويم ومعناها (التشخيصي، التكويني، الختامي).					
52	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب في ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم.					
53	يجري اختبارات تشخيصية في بداية العام الدراسي لتحديد مستوى الطلبة.					
54	يستخدم أساليب التقويم المختلفة مثل (الملاحظة، التدريبات، الواجبات، المناقشة، الأداء العملي، الاختبارات					

					يستخدم التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي.	55
					يستخدم التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي.	56
					يستخدم التغذية الراجعة لتحسين تعلم الطلاب.	57
					يتعرف على نواحي الضعف لدى الطلاب.	58
					يتقن استخدام سجلات تقويم المهارات بصورة صحيحة.	59
					يحدد مستوى إتقان الطلاب للمهارة المحددة في المادة الدراسية.	60
					يوضح المهارات، ويبين أهدافها وأساليب تقويمها.	61
					يحدد أسس ومعايير لعملية تقويم الطلاب.	62
					يطبق آلية التقويم المستمر بصورة صحيحة.	63

الملحق (ج)
أسماء محكمي الاستبانة

م	اسم المحكم	القسم	مقر عمله
1	أ.د أحمد بطاح	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
2	أ.د عماد الزغول	علم نفس تربوي	جامعة مؤتة
3	أ.د. سلامه يوسف طناش	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
4	أ.د. هاني عبدالرحمن	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
5	أ.د. عدنان الجادري	مناهج تربية مهنية	جامعة عمان العربية
6	أ.د. عبدالسلام الكومي	مناهج لغة انجليزية	جامعة عمان العربية
7	أ.د. سعيد الأعظمي	علم نفس وإرشاد	جامعة عمان العربية
8	أ.د. محمد خالد الطحان	علم نفس وإرشاد	جامعة عمان العربية
9	د. منيرة الشرمان	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
10	د. نايل الرشايدة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
11	د. علي الزعبي	مناهج	جامعة مؤتة
12	د.صبري الطراونة	مناهج	جامعة مؤتة
13	د. عبدالله الصمادي	قياس وتقويم	جامعة مؤتة
14	د. حسين المؤمني	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
15	د. عباس مهدي	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
16	د.سامي ملحم	علم نفس وإرشاد	جامعة عمان العربية
17	د. عاطف مقابله	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
18	د. ضيف الله بن حمرون	إدارة وتخطيط	جامعة تبوك
19	د. ناصر أبو زريق	إدارة تربوية	جامعة تبوك
20	سلطان طخطيخ العنزي	مشرف تربوي	إدارة تعليم تبوك
21	مكي محمد أبوهاشم	مشرف تربوي	التدريب التربوي
22	عبدالرحمن محمد زعير	مدير مدرسة	مدرسة طارق بن زياد
23	عبدالمجيد ضيف الله العنزي	معلم صفوف أولية	مدرسة طارق بن زياد

الملحق (د)

خطابات رئيس جامعة مؤتة لمديري التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مدينة تبوك

خطاب رئيس جامعة مؤتة لمدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنين)

بسم الله الرحمن الرحيم

MU'TAH UNIVERSITY
President Office

جامعة مؤتة
مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٠٨/ ٥٩٠٩

التاريخ : ٢٧/شوال/١٤٢٩هـ

الموافق : ٢٧/١٠/٢٠٠٨م

سعادة مدير عام الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك المحترم
المملكة العربية السعودية

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو سعادتكم التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالب قالط علي محمد العنزي / ماجستير إدارة تربوية في توزيع الاستبانة الخاصة برسالته الموسومة بـ "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية**"، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

د. سليمان عربيات

نسخة / عميد الدراسات العليا

٣١٩/٧٣

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

خطاب رئيس جامعة مؤتة لمدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنات)

بسم الله الرحمن الرحيم

MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٠٨/٥٩٠٨

التاريخ : ٢٧/شوال/١٤٢٩هـ

الموافق : ٢٧/١٠/٢٠٠٨م

سعادة مدير عام الإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة تبوك المحترم

المملكة العربية السعودية

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو سعادتكم التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالب قالط علي محمد العنزي / ماجستير إدارة تربوية في توزيع الاستبانة الخاصة برسالته الموسومة بـ "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية**"، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

د. سليمان عربيات

نسخة / عميد الدراسات العليا

٣١٩/٧٢

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٩٦٢-٣-٢٣٧٢٣٨٠+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٩٦٢-٣-٢٣٧٥٥٤٠+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

الملحق (هـ)

خطابات مدير عام البحوث بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية لمديري التربية والتعليم بمنطقة تبوك

خطاب مدير عام البحوث لمدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنين)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
وكالة التخطيط والتطوير
الإدارة العامة للبحوث

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٤٩٠٣٣٤
التاريخ: ١٤٢٩/١١/١٨هـ
المشفوعات: ١ استبانة

الموضوع : بشأن استبانة الطالب / قالط بن علي العنزي

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنين) وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

تجدون سعادتكم برفقه استبانة الطالب / قالط بن علي العنزي أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بجامعة مؤته بالمملكة الأردنية الهاشمية بشأن بحثه بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية .

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه بتسهيل مهمته .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ، ، ،

مدير عام البحوث

د. محمد بن عبدالله الضويان

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك
الاتصالات الإدارية
الوارد العام
الرقم: ٤٤٦٤
التاريخ: ١٤٢٩/١١/٢٤هـ

وارد البحوث

التخطيط التربوي
١١/٢٤

خطاب مدير عام البحوث لمدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنات)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
وكالة التخطيط والتطوير
الإدارة العامة للبحوث

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٤٩٥٣٣٤
التاريخ: ١٨/١١/١٤٢٩هـ
المشفوعات: —

الموضوع : بشأن استبانة الطالب / قالط بن علي العنزي

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنات) وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ، وبعد :

تجدون سعادتكم برفقه استبانة الطالب / قالط بن علي العنزي أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بجامعة مؤته بالمملكة الأردنية الهاشمية بشأن بحثه بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية .

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه بتسهيل مهمته .

وتقبلوا وافر التحية والتقدير ، ، ،

مدير عام البحوث

د. محمد بن عبدالله الضويان

ص . للإدارة
ص . لخدمات البحث

هاتف : ٤٠٤٢٨٨٨ - ٤٠٤٦٩٩٦ - فاكس : ٤٠٣٧٧٢٩ - ٤٠١٢٣٦٥ - العنوان البريدي : الرياض - وزارة التربية والتعليم ١١١٤٨

الملحق (و)

خطابات مديري عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية لمديري ومديرات المدارس

خطاب مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنين)

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٤٤ / ٦ / ١٧
التاريخ : ٢٧ / ١١ / ١٤٢٩هـ
المرفقات : ـــ

التخطيط والتطوير التربوي / البحوث التربوية

الموضوع : تطبيق دراسة

تعميم للمدارس الابتدائية بمدينة تبوك

المكرم مدير مدرسة ابتدائية/ وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته و بعد :

بناء على الطلب المقدم من الباحث / قالط بن علي العنزي تطبيق دراسته التي بعنوان :

(الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية) على عينة من معلمي الصفوف الأولية ومديري مدارس المرحلة الابتدائية وذلك للحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته حسب خطاب الوزارة رقم ٤٩٥٣٣٤ وتاريخ ١٤٢٩/١١/١٨هـ علماً أن أداة البحث مكونة من استبانة .

عليه نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمة تطبيق دراسته .

وتقبلوا خالص تحياتنا ،،،

المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

د. محمد بن عبد الله اللحيدان

ص/ البحوث التربوية
ص / للملفات

خطاب مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنات)

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك
(بنـــات)

إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٧٢٦٥/ع٢
التاريخ: ١٤٢٩/١١/٢٨هـ
المرفقات: ....

بحث يوزع على معلمات الصفوف الأولية ومديرات المدارس الابتدائية

المكرمة / المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

برفقة استبانه الطالب /قالط بن على العنزى حول بحثه ((الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر هم ووجهة نظر مديري مدارسهم)) ....

مرفق استبانه الطالب نأمل التكرم بتعبئتها وتسليمها للباحث .....

والله ولى التوفيق...,,,

مدير عام التربية والتعليم بنات بمنطقة تبوك

د / محمد بن سعيد القحطانى